PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 14 20 WRZEŚNIA 1930 ROK IX.

SEMINARZYŚCI I STUDENCI O PRZYSZŁYM ZAWODZIE NAUCZYCIELSKIM.

Niniejszem pragnę przedstawić wyniki ankiety, jaką przeprowadzono na temat przyszłego zawodu nauczycielskiego wśród członków proseminarjum pedagogicznego na Wydziale Humanist. Uniwersytetu Poznańskiego,[1]) oraz uczniów kursu IV i V-go Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego Męskiego w Poznaniu. Z otrzymanych odpowiedzi możemy dowiedzieć się, dlaczego poświęcili się oni temu właśnie zawodowi, dalej dlaczego wybrali taki a nie inny przedmiot specjalny i czego zamierzają dokonać na obranem stanowisku. Zestawiając wreszcie odpowiedzi studentów i studentek z odpowiedziami uczniów seminarjum nauczycielskiego, mamy możność stwierdzenia, które z nich przedstawiają się najkorzystniej, t. j. która z dwóch względnie trzech wymienionych grup traktuje swój przyszły zawód nauczycielski najpoważniej i jakie ma o nim wyobrażenie.

Ogółem zebrano 226 odpowiedzi według następującego zestawienia: studentki 108 odpowiedzi, studenci 48 odpowiedzi, uczniowie seminarjum nauczycielskiego 70 odpowiedzi.

Jeśli chodzi o punkt pierwszy, t. j. jaki jest przedmiot specjalny — tak członków wspomnianego proseminarjum jak i uczniów seminarjum nauczycielskiego, rzecz tę przedstawiałaby nam procentowo tabelka, umieszczona na drugiej stronie.

Z tegoż to zestawienia stwierdzić możemy, że z pośród członków wspomnianego proseminarjum najwięcej poświęca się studjom historycznym i filologicznym, podczas gdy uczniowie seminarjum nauczycielskiego interesują się najwięcej przedmiotami pedagogicznemi. Objaw ten, jeśli chodzi o młodzież akademicką, nie jest wcale pomyślny, skoro okazuje tak małe zainteresowanie

---

[1]) Za łaskawie użyczony mi materjał ankietowy, zebrany wśród członków wspomnianego proseminarjum, składam na tem miejscu J. W. P. Prof. Dr. Ł. Jaxy-Bykowskiemu najserdeczniejsze podziękowanie. Autor.

	studentki	studenci	uczniowie semin. naucz.
Język polski	22,23	25,00	12,81
„ niemiecki	—	2,08	—
„ angielski	0,92	—	*
„ francuski	25,92	4,17	*
Języki starożytne	2,78	4,17	*
Historja	14,81	37,50	9,93
Geografja	10,19	—	1,56
Matematyka	8,34	—	2 88
Fizyka z chemją	—	—	1,56
Biologja	1,84	2,08	4,19
Muzyka i śpiew	—	—	7,56
Wychowanie fizyczne	10,19	16,67	1,56
Rysunki	—	—	1,31
Pedagog. z psychol. i metod.	2,78	4,17	56,64
Nauki filozoficzne	—	2,08	*
Socjologja	—	2,08	*

Przedmiotów, oznaczonych przez *, nie udziela się w seminarjach nauczycielskich.

dla spraw pedagogicznych, chociaż zdaje sobie z tego sprawę, że w przyszłości czeka ją praca nauczycielska. Dlatego też tak często napotyka się dzisiaj na skargi i żale ze strony młodzieży, zarówno gimnazjalnej jak i seminarjów nauczycielskich, utyskującą na nieodpowiedni sposób prowadzenia lekcyj oraz złe traktowanie jej ze strony nauczycieli. Wypowiadając tego rodzaju twierdzenie, opieram się tutaj na materjale ankietowym, jaki zbieram obecnie na temat przyczyn nieodrabiania lekcyj u młodzieży szkolnej, obfitujący właśnie w tego rodzaju „zarzuty“.

Drugi punkt ankiety: Czy z obranego zawodu są zadowoleni i dlaczego poświęcają mu się? tak się przedstawia procentowo:

	zupełnie niezadowol.	częściowo niezadowol.	zadowoleni
studentki	12,62	24,07	63,31
studenci	8,33	16,66	75,01
uczniowie semin. naucz.	2,85	8,57	88,58

Z powyższego zestawienia widzimy, że największy procent zupełnie lub częściowo niezadowolonych z przyszłego zawodu

nauczycielskiego stanowią studentki, dalej studenci, a najkorzystniej przedstawiają się uczniowie seminarjum nauczycielskiego. O przyczynach tego dowiemy się z przytoczonych poniżej szczególnie charakterystycznych odpowiedzi:

„Zawód nauczycielski wcale mi nie odpowiada. Dwukrotnie składałam podanie do Instytutu Dentystycznego. Ponieważ mnie nie przyjęto, musiałam coś z sobą zrobić. Jestem zmuszona pracować, gdyż nie mam kapitałów procentujących ani nie mam zamiaru czekać na łaskawy chleb męża. Ponieważ lubiłam język francuski i byłam w nim biegła, więc zapisałam się na romanistykę. Skoro zostanę nauczycielką, niczego wielkiego nie dokonam. Będę się starała tylko, aby dzieci nauczyły się dobrze wymawiać i wogóle jak najwięcej skorzystały z moich lekcyj".

„Poświęciłam się studjom humanistycznym bez specjalnego zamiłowania albo powołania. Studjowałabym zdaleko większym zapałem rolnictwo, jednakże wydział ten nie odpowiadał mi z pewnych względów. Nie przeszkadza mi to w ocenianiu wartości dodatnich studjów nad językiem francuskim i angielskim oraz korzyści tak materjalnych jak i formalnych ze studjów tych płynących. Zamierzam poświęcić się przyswajaniu literaturze ojczystej tych dzieł obcych, których poznanie może dać czytelnikowi prawdziwe i niezaprzeczane korzyści. Zawodu nauczycielskiego zamierzam unikać".

„Jestem na historji; dlaczego właśnie wybrałam historję, tego sama nie wiem. Nauka historji bardzo mi się podoba i nawet lubię ją, ale co do zawodu nauczycielskiego, to nie wiem, czy będę wogóle uczyła, gdyż po skończeniu historji t. zn. po uzyskaniu magisterjum mam zamiar zapisać się na inny wydział. Zrobiłabym to już teraz, ale szkoda mi rzucić tego, co dotąd mam. Przypuszczam, że i dlatego nie bardzo jestem zadowolona z obranego przedmiotu, gdyż nie podoba mi się zawód nauczycielski. Bardzo ładne i wzniosłe są cele tego zawodu, ale niech się lepiej zajmują i pracują ci, którzy mają do tego powołanie".

„Poświęciłam się zawodowi nauczycielskiemu nie z powołania, lecz dla chleba. Wstrętu do tej pracy nie czuję, ale również nie oddaję się jej całą duszą, tak jak to czynią niektóre koleżanki".

„Po ukończeniu szkoły średniej miałam zamiar wstąpić na dentystykę. Ponieważ z powodu braku miejsc nie zostałam tam

przyjęta, zapisałam się na geografję, z myślą, że w następnym roku przeniosę się jednak na dentystykę. Jednakże po przesłuchaniu jednego roku geografji przedmiot ten tak mnie zainteresował, że studjuję go w dalszym ciągu i coraz więcej znajduję zadowolenia z tego. Jeśli chodzi o stronę praktyczną, to sprawa ta przedstawia się gorzej, gdyż nauczycielką nie chciałabym zostać, a to z tego względu, że praca ta wymaga ogromnego poświęcania i specjalnej zdolności wychowawczej. Geografję studjuję dla przyjemności raczej niż dla celów praktycznych."

„Zapisując się na Uniwersytet, nie miałam wyraźnie określonych kierunków pracy — zwłaszcza pracy dla wyrobienia sobie zawodu. Zapisanie się na geografję traktowałam początkowo jako przejściowe studjum, idące po linji zainteresowań i przyjemności. Raz jednak zaczęte studja geografji, domagały się, by je kończyć. To też nie przerwałam ich, choć zdaję sobie sprawę, iż nie mogę wykorzystać ich, jako pracy zawodowej. Chociaż bowiem nie uczyłam dotąd w szkole, uczuwam wielką niechęć do tej pracy i traktować ją będę jako zajęcie drugorzędne, na pierwszem miejscu stawiając pracę naukową. Myślę bowiem, że uczenie w szkole w obecnych warunkach, małe uposażenie pieniężne i duża ilość czasu zajętego nie da się pogodzić z pracą naukową."

Niemniej ciekawe są trzy poniżej przytoczone odpowiedzi studentek, które wypowiadają się na temat pracy zawodowej kobiet:

„Na wstępie odpowiedzi zaznaczam, iż nie pojmuję karjery zawodowej jako celu życia kobiety, gdyż uważam, iż zadanie jej w świecie jest inne, ważniejsze. — Dlaczego zaś wstąpiłam na uniwersytet i dlaczego kształcę się na nauczycielkę? Jedynym czynnikiem, który mnie spowodował, to warunki ekonomiczne i konieczność walki o byt materjalny."

„Zawód! Dotychczas nie czuję się na siłach do pracy zawodowej, ani mam po temu ochotę. Nie wypływa to z wrodzonego lenistwa; jestem zawsze czynna, czas sobie zawsze wypełnić umiem, nie nudzę się nigdy — jak na kobietę — uważam, że starczy. Mojem zdaniem do pracy zawodowej stworzony jest mężczyzna. Już sama natura obdarzyła go większą siłą, wytrzymałością, inwencją, zdolnością organizacyjną, umiejętnością obejmowania szerszych horyzontów — zresztą ma on za sobą pracę

i dorobek wieków. My kobiety jesteśmy nowicjuszkami, zdarzają się jednostki silne, ale tylko jednostki. Do specjalnej pracy się nie poczuwam, by zmagać się z mężczyznami o wywalczenie wybitniejszego stanowiska; przeciętnem zadowolić się — nie zadowolnię — pozostaje mi więc, droga spokojnego i zgodnego współżycia z mężczyznami, począwszy od ojca mego i brata, a skończywszy na każdym z bliższych lub dalszych znajomych. Tak czy owak, tędy czy tamtędy — wszędzie na tych mężczyzn natknąć się trzeba — a przyznam się, że wolę ich w gronie towarzyskiem spotykać, niż na gruncie pracy."

„Zgóry chcę zaznaczyć, że według mego zdania prawdziwy zawód kobiety nie jest ten oto przeze mnie wybrany. Uznaję studjum kobiet tylko z tego powodu, że mają one co do stopni wykształcenia stać na równi z mężczyzną, ale do wykonania danego zawodu jest aż nadto dużo mężczyzn, tak że kobiety, gdyby nie były zmuszone z powodów materjalnych, nie potrzebowałyby im chleba zabierać."

Prawie że te same przyczyny podają również i studenci. Jeśli są niezadowoleni z przyszłego zawodu, to tylko dlatego, że zawód ten jest bardzo trudny i niewdzięczny, dalej wymaga stałego pogłębiania wiedzy, jest licho płatny i wreszcie dlatego, że brak im powołania. Są wreszcie i tacy, którzy dlatego wybrali taki a nie inny przedmiot, ponieważ wydawał on im się najłatwiejszym, a wreszcie, obierając dany przedmiot, wybierali umyślnie taki, który niekoniecznie zmusza ich do pracy nauczycielskiej i który będą mogli wykorzystać w dziennikarstwie itp.

Znacznie mniejszy procent zupełnie lub częściowe niezadowolonych z przyszłego zawodu nauczycielskiego mamy już — jak to uprzednio zauważyliśmy — wśród uczniów seminarjum nauczycielskiego. Takich, co zupełnie są niezadowoleni, jest tylko dwóch, a przyczyny tegoż są podobne, jak przyczyny, podane przez studentów czy też studentki. Tak pisze jeden z nich:

„Dziwny zbieg okoliczności sprawił, że znalazłem się w seminarjum. Właściwie po ukończeniu 4 klas szkoły wydziałowej miałem iść do gimnazjum. Pod wpływem jednak rodziców i „mądrych" ciotek znalazłem się w seminarjum naucz. Wówczas wcale nie zastanawiałem się nad przyszłym zawodem i dopiero teraz odczuwam inne powołanie i zamiłowanie."

Jest wreszcie kilku takich uczniów, którzy — jakkolwiek z wyboru zawodu nauczycielskiego są żadowoleni — mają jednak aspiracje wyższe; tak pisze co do tego jeden z nich: „Z przyszłego zawodu nauczycielskiego jestem zadowolony, lecz chcę stanąć na wyższym szczeblu społecznym. Dlatego będę wytrwale do tego dążył, a mam nadzieję, że mi się to uda. Przepędzić życie w jakiejś zapadłej dziurze, i za jedynych współtowarzyszy dysput mieć organistę i kościelnego — nie — więcej wymagam stanowczo od życia. Zresztą wychowany w mieście, nie znoszę wsi, na której musiałbym z początku pracować.“

A teraz przypatrzmy się bliżej odpowiedziom członków wspomnianego proseminarjum oraz uczniów seminarjum nauczycielskiego na pytanie: „Dlaczego poświęcam się obranemu zawodowi?“ Poniżej podaję nasamprzód kilka charakterystycznych odpowiedzi — tak studentek jak i studentów.

„Będąc już po maturze, nie mogłam się do ostatniej chwili zdecydować, na co pójść, jakiemu zawodowi się poświęcić. Najpierw chciałam pójść na Wyższą Szkołę Handlową, potem na farmaceutykę. a ostatecznie zdecydowałam się pójść na filozofję; wybrałam sobie języki nowożytne. Przyszłam do przekonania, że to najlepiej odpowiada kobiecie. W tym zawodzie nie widzę jeszcze tej szalonej konkurencji, jaka widoczna jest w innych zawodach. A przedewszystkiem widzę jeszcze brak wyszkolonych sił na Śląsku, może nietyle w języku polskim, matematyce itp., jak w językach nowożytnych. I ja, jako Ślązaczka, myślę, że będę miała pierwszeństwo w objęciu posady na Śląsku. Teraz już pogodziłam się z tym losem i filologja zaczyna mi się powoli podobać i myślę, że nawet polubię obrany mój zawód i będę kiedyś dobrą nauczycielką.“

„Na poświęcenie się studjom języków nowożytnych wpłynęło kilka czynników. Przedewszystkiem już w szkole obdarzałam specjalną sympatją te przedmioty, a dalej miałam bardzo dobre podstawy do studjów tych przedmiotów. Nęciła mnie też łatwość nauczania w szkole języków obcych, ponieważ, jak zauważyłam w szkole, nauczycielki języka polskiego czy też nauk przyrodniczych miały bezwzględnie trudniejsze zadanie niż nauczycielki języka francuskiego i angielskiego, u których najważniejsze było doskonałe opanowanie języka. Uwidoczniło to się specjalnie

w klasach niższych. W dużej mierze przyczyniła się do mego wyboru obiecana podróż zagranicę".

„Zawodowi, który wybrałam, poświęcam się dlatego, ażeby po zdobyciu odpowiedniej wiedzy w tym kierunku, móc stanąć na stanowisku o własnych siłach, ażeby w ten sposób zabezpieczyć sobie byt na przyszłość. Nie powoduję się wyłącznie pobudkami materjalnemi, jakkolwiek jest to szczegół bardzo ważny. Praca nauczycielska wabi mnie również. Ma ona pewien urok, chociaż odpowiedzialność, przejęta na siebie i moc trudności, przysłaniają go."

„Wybrałam sobie zawód nauczycielski z zamiłowania. Mało wogóle zastanawiałam się nad wyborem działu, któremu chciałam się poświęcić. Odrazu zdecydowałam się na zawód nauczycielski. Już od dziecka mam to zamiłowanie do uczenia. Ogromnie lubiłam się bawić z memi rówieśniczkami w dzieciństwie w szkołę. Ponieważ miałam zaś klasę pod bokiem, gdyż ojciec jako nauczyciel mieszkał w szkole, więc tem bardziej pociągało to mnie i bawiłyśmy się zawszę w „prawdziwą" szkołę. Po maturze wahałam się jedynie nad wyborem przedmiotu. Chciałam obrać albo nauki przyrodnicze albo języki. Ponieważ jednak wolę wszelkie nauki, które mają mniej styczności z matematyką, której zbyt nie lubiłam, więc wybrałam sobie języki".

„Rozmaite czynniki złożyły się na to, że wybrałem sobie zawód nauczyciela-historyka. Pierwszym ważnym czynnikiem było zamiłowanie do pracy wychowawczej, a specjalnie zainteresowanie się historją. Spokojne życie bez intensywnego starania się o kawałek chleba, które zapewnia mi zawód nauczyciela — oto inny czynnik. Zapewnienie wygodnej, spokojnej starości, oto trzeci czynnik. Uprzedzam, że wielka ilość dni wolnych oraz stosunkowo mniejsza ilość godzin pracy dziennej skłoniły mnie również do wybrania sobie zawodu nauczyciela. Do tego, że zostałem historykiem, skłoniło mnie oprócz wrodzonego zamiłowania do historji również chęć sprawienia radości memu profesorowi wyborem jego właśnie przedmiotu. Niemniej zdawało mi się, że studja historyczne mniej wymagają wysiłku, aniżeli inne, które to mniemanie rozwiało się u mnie z chwilą rozpoczęcia poważniejszych studjów."

„Po zdaniu matury zastanawiałem się, na jaki zapisać się wydział i jakiemu poświęcić się zawodowi. Mojem pragnieniem było poświęcić się muzyce; sprzeciw rodziców spowodował, że poświęciłem się studjom historycznym, do których czułem pewien pociąg. Poza tem studja historyczne pozwoliły mi zająć się muzykologją i w ten sposób dać upust moim upodobaniom muzycznym. Dalej stwierdziłem, że obrawszy sobie zawód nauczyciela i to historyka, będę mógł poza tem zająć się i w przyszłości studjami muzycznemi, ponieważ nauka historji w gimnazjum nie zajmuje tyle czasu, co inne przedmioty".

W powyżej przytoczonych odpowiedziach trudno doszukać się — z małemi wyjątkami — takich faktów, jakie dostrzeżemy np. w odpowiedziach uczniów seminarjum nauczycielskiego. Większa część studentek względnie studentów dlatego poświęca się zawodowi nauczycielskiemu, albowiem nie widzi w nim „jeszcze tej szalonej konkurencji", jaka widoczna jest w innych zawodach, dalej rzekoma „łatwość" zawodu tego, jeśli chodzi o nauczanie języków obcych i historji, możliwość zajęcia się innemi ubocznemi studjami, do których dana jednostka ma zamiłowanie, a wreszcie cały szereg innych względów o charakterze czysto materjalnym, jak spokojne życie bez intensywnego starania się o kawałek chleba, zapewnienie wygodnej i spokojnej starości oraz wielka ilość dni wolnych oraz stosunkowo mała ilość godzin pracy dziennej. Rzadko doszukujemy się natomiast takich motywów, jakie ujawniają się np. prawie że we wszystkich odpowiedziach uczniów seminarjum nauczycielskiego, z pośród których kilka charakterystycznych poniżej przytaczamy:

„Dlatego poświęcam się obranemu zawodowi, ażeby dla narodu polskiego spełnić dobry uczynek. Przecież Polska jest krajem młodym, a kultura, szczególnie w Królestwie i na kresach wschodnich jest w opłakanym stanie. Jedynie od nas, od młodego i pilnego pokolenia może Ojczyzna coś uzyskać. Powinniśmy się ściśle wiązać i współdziałać. Codziennie słyszymy najrozmaitsze wypadki, bądźto w rządzie, bądźto w innych organizacjach. Jeśli my podamy sobie wszyscy dłoń do wspólnej pracy, Polska dojdzie do wielkiej potęgi i dorówna państwom zachodnim. To będzie jedno z pierwszych moich zadań jako nauczyciela ludowego".

„Z wyboru zawodu jestem zadowolony i poświęcam mu się z następujących względów: sam obrałem go sobie bez żadnego przymusu. Świadomość, że praca ma wartość dla narodu, daje możność pracowania dla przyszłości (kształcenie młodych dusz) a należycie spełniona, jest wdzięczna. Kocham małe dzieci, lubię z niemi przebywać. Zawód nauczycielski sumiennie pojęty, daje możność osiągnięcia wyższego stopnia doskonałości duchowej. Jest też pewny, daje gwarancję istnienia i zapewniony byt".

„Poświęcam się obranemu zawodowi nauczycielskiemu dlatego, bo mam wrodzone już umiłowanie dzieci. Zresztą i one lubią mnie bardzo, jak to zdołałem stwierdzić. Dalej dlatego, że w tym zawodzie ma się szerokie pole działania. Chociaż spotkałem się już w ciągu praktyki w seminarjum z pewnemi przykrościami, postanowiłem mimo to dojść do celu. Jak zaznaczyłem, lubię dzieci i interesuję się niemi, z któremi w przyszłości mam mieć do czynienia. Nęci mnie życie wiejskie, które ma przecież tyle uroku".

„Dlaczego poświęcam się obranemu zawodowi? Już w latach dziecięcych zabawą ulubioną była dla mnie szkoła; potem, kiedym już chodził do niej, tem więcej zachęcałem się być nauczycielem. Imponowała mi jego „wszechwiedza". To też po opuszczeniu szkoły wstąpiłem do tutejszego zakładu. Zawód ten mi się szczególnie podoba; uczyć dziatwę dorastającą, wpajać w nią zasady życia chrześcijańskiego i społecznie działać — to mój cel. Nie pominę i materjalnych korzyści, choć stawiam je na drugiem miejscu. Stanowisko zapewnione choć skromne, jednak stałe, a w dzisiejszych trudnych warunkach jest to konieczne".

W końcu przytaczam kilka odpowiedzi na trzecie pytanie: „Czego zamierzam dokonać na obranem stanowisku?[1])"

„Gdy będę nauczycielką, będę się starała zbudzić w mych uczenicach zamiłowanie do literatury polskiej, zainteresowanie się nią i umiłowanie jej. Będę się starała nietylko wpoić im w pamięć wiadomości, objęte programem, ale także wykazać co im te wiadomości dają. Praca nauczycielki nie kończy się jednak na

[1]) Przytoczone odpowiedzi pochodzą li tylko od tych studentek, studentów i uczniów seminarjum nauczycielskiego, którzy są zadowoleni z wyboru zawodu nauczycielskiego.

dobrem przeprowadzeniu i nauczaniu swego przedmiotu. Nauczycielka powinna nietylko kształcić umysł ale i serce. Zadaniem jej jest także wychowywać. Postanawiam więc na stanowisku mem osiągnąć ten cel podwójny. Będę się starała tak postępować, aby uczenice moje nigdy nie miały wstrętu do mego przedmiotu i do szkoły — wogóle, żeby miały to przekonanie, że w szkole nietylko dużo się nauczyły, ale także wyrobiły swe charaktery".

„Gdy osiągnę stanowisko nauczycielki języka francuskiego, zamierzam wśród uczenic utworzyć kółka, gdzie zaprowadzona będzie konwersacja francuska po to, aby wyrobić sprawność językową. Dalej zaprowadzę lekturę francuską, gdyż to również w wysokim stopniu przyczynia się do opanowania tego przedmiotu. A największem mojem życzeniem byłoby rozmiłować uczenice w literaturze francuskiej. Nakazywałabym uczenicom wyuczać się jakiegoś utworu czy też dramatu lub komedji, aby później odtworzyć na scenie. Da się to tylko zrobić na zebraniach kółka. Odzywać wolno się będzie uczenicom do mnie tylko w języku francuskim".

„Poświęciłam się zawodowi nauczycielskiemu, mając na myśl[1] nietylko przedmiot, który mam wykładać, ale sam zawód pedagogiczny. Tę pracę wyobrażam sobie przez zakładanie kółek literackich, gdzieby uczenice wypowiadały się na temat literatury itp. Przedewszystkiem zaś protegowałabym harcerstwo, które wyrabia siłę fizyczną i duchową, mniej przysposobienie wojskowe, które w dużej mierze pozbawione jest charakteru kobiecego".

Podobnie pojmują swój przyszły zawód nauczycielski również i studenci; dwóch z pośród nich tak pisze:

„Jeśli chodzi o działalność w przyszłości w szkole, to chciałbym, by uczniowie osiągnęli przez minimum pracy maksymum korzyści — tak formalnych jak materjalnych. Formalny cel: nauczyć wychowanków ściśle wysnuwać wnioski, rozwinąć ich pamięć, wykształcić z nich „pełnego człowieka." Materjalny cel: by zapamiętać pewną ilość faktów i zdarzeń o rozmaitem znaczeniu."

„Gdy pomyślnie ukończę studja, wówczas myślę oddać się kształceniu i wychowaniu młodzieży. Chciałbym przedewszystkiem w myśl F erstera kształcić nietylko umysł młodzieży, lecz i charakter. Dalej zamierzam zapoznać przyszłych moich uczniów nietylko ze ścisle przepisanym materjałem szkolnym, lecz również z ogólną kulturą naszego narodu. To ostatnie zamierzam osiągnąć

przez urządzanie wycieczek wakacyjnych w celu poznania zabytków historji i sztuki polskiej. Wogóle zamierzam szeroko uwzględnić wychowanie estetyczne młodzieży szkolnej. Obok tego chciałbym położyć większy nacisk na samo językoznawstwo, które dotychczas w wyższych klasach gimnazjum za mało jest uwzględniane. Nie będę również pomijał wykształcenia w dziedzinie teatru. Będę jeździł z młodzieżą na celniejsze przedstawienia a nawet sam zorganizuję je na terenie szkoły. Poza tem zajmę się rzetelnie bibljoteką uczniowską. W czasie różnych uroczystości również nie myślę się uchylać od czynnego udziału, np. przez wygłaszanie odpowiednich referatów itp. Mimo tych zajęć bynajmniej nie zrezygnuję z kontaktu z uniwersytetem, a nawet w miarę czasu będę poświęcał się pracy naukowej i badaniu w związku z moim terenem."

A teraz kilka jeszcze odpowiedzi od uczniów seminarjum nauczycielskiego, którzy — zdaje się — mają nieco wznioślejsze i szlachetniejsze cele, aniżeli członkowie wspomnianego proseminarjum pedagogicznego, jakkolwiek przyszłem zajęciem — tak jednych jak i drugich — będzie zawód nauczycielski; tak bowiem pisze kilku z pośród owych uczniów:

„Czego zamierzam dokonać w przyszłości w obranym zawodzie? Oprócz obowiązków programowych zamierzam krzewić i propagować polskość na kresach Polski. Dalej pracować społecznie, zakładać czytelnie (wypożyczalnie książek), szerzyć oświatę także wśród młodzieży starszej, zrzeszać ją w różne towarzystwa itp. Wielkie baczenie będę dawał na kulturę fizyczną u dzieci, a także u młodzieży pozaszkolnej."

„Zawód nauczycielski ma w sobie coś kapłańskiego. Dlatego na obranem stanowisku roztoczę szeroką opiekę nad powierzoną mi młodzieżą. Bacząc pilnie, aby nigdy nie schodziła na rozdrożne drogi, będę wszczepiał w nią zasady moralne, aby stała się dobrymi obywatelami i dzielnymi synami Kościoła. Będę się starał młodzież skupiać w katolickich stowarzyszeniach. Mojem życzeniem byłaby praca na wschodnich rubieżach Polski. Oprócz tego nie zaniecham dalej dokształcać się. Chcę bowiem później zdawać maturę gimnazjalną. Już teraz, o ile mi czas pozwala, oddaję się nauce języka łacińskiego."

„Na obranem stanowisku mam zamiar oprócz uczenia

dzieci działać dla dobra wsi całej. Przecież jeszcze dzisiaj spotyka się często ludzi, którzy nie potrafią czytać i pisać. Przedewszystkiem przyczynię się do gospodarki rolnej, w którym to celu studjuję już dzisiaj specjalne dzieła. Mam w projekcie urządzić na mem pierwszem stanowisku specjalny kurs dla rolników, którzy znajdują się obecnie w niebardzo pomyślnem położeniu. Oprócz tego mam zamiar urządzić dla młodzieży męskiej Przysposobienie Wojskowe. Chciałbym, ale nie wiem, czy będą ku temu odpowiednie warunki, założyć w swej szkole schronisko, gdzieby się zbierały dzieci celem odrabiania lekcyj, bo niewszystkie dzieci mają w domu dosyć miejsca do pracy szkolnej. A polem mej przyszłej pracy mają być kresy wschodnie. Za niemi tęsknię, by dźwignąć biedny i nieoświecony lud z ciemnoty i ochronić go od złych wpływów komunistycznych. Oni potrzebują pomocy, im trzeba pomóc, jeśli chcemy uważać się za prawdziwych synów matki Polski. Mam nadzieję, że maturę szczęśliwie zdam i za kilka miesięcy znajdę się wśród tych biednych współziomków.“

„Jestem z nizin i chcę pracować dla nizin. Z zamiłowania jestem przyrodnikiem. Podnieść przez oświatę szkolną i pozaszkolną gospodarkę rolną, stworzyć byt ludziom biednym, propagować ogrodnictwo, sadownictwo, bartnictwo, to zajęcia dla mnie najmilsze — to me życie. Chcę przez te gałęzie przyrody dać nizinom byt fizyczny i moralny. Szerzyć umiłowanie przyrody, krzewić prawdziwy patrjotyzm i duch katolicki, wyrobić karność i posłuszeństwo wśród moich przyszłych wychowanków, to hasło przyszłego młodego nauczyciela, pragnącego pracować na kresach wschodnich.“

Z powyższego krótkiego przeglądu zacytowanych odpowiedzi stwierdzić możemy, że młodzież seminarjum nauczycielskiego traktuje swój przyszły zawód nauczycielski znacznie poważniej aniżeli członkowie wspomnianego proseminarjum pedagogicznego. Potwierdza to zestawienie pierwsze, wykazujące zainteresowanie do poszczególnych przedmiotów, oczywiście na korzyść uczniów seminarjum nauczycielskiego ze względu na ich wielkie zainteresowanie do przedmiotów pedagogicznych.

Dalszy dowód, to drugie zkolei zestawienie, wykazujące, że najmniej niezadowolonych z przyszłego zawodu nauczycielskiego

spotykamy wśród uczniów seminarjum nauczycielskiego, a najwięcej pośród studentek Wydziału humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego.

Trzecim wreszcie dowodem, to cele jako takie. Nie możemy jednak uogólniać tego i twierdzić, jakoby młodzież akademicka, pragnąca poświęcić się w przyszłości pracy nauczycielskiej, była bez celów „szlachetnych" i nie poczuwała się do należytego spełniania swych przyszłych obowiązków jako nauczycieli-wychowawców. Cele te — w porównaniu z celami uczniów seminarjum nauczycielskiego — nie są jednak tak wzniosłe, albowiem w ani jednej z przytoczonych uprzednio odpowiedzi — tak studentek jak i studentów — nie możemy doszukać się takich zamierzeń, jakie spotykamy właśnie u przyszłych nauczycieli szkoł powszechnych. Mam tu na myśli takie sprawy, jak szerzenie oświaty pozaszkolnej, zakładanie różnych bibljotek, organizacyj oraz stowarzyszeń, które mają się właśnie „przyczynić — jak pisze jeden z uczniów — do materjalnego i duchowego podniesienia naszego ludu wiejskiego".

Te zatem trzy kwestje przemawiają na korzyść uczniów seminarjum nauczycielskiego jako przyszłych nauczycieli szkół powszechnych, u których zakres pojęć o przyszłych obowiązkach nauczycieli-wychowawców jest znacznie większy, aniżeli u przyszłych naszych nauczycieli szkół średnich.

Poznań. Marjan Mitula.

Z NASZEJ DYDAKTYCZNO-PEDAGOGICZNEJ PRZESZŁOŚCI.

W książce p. t. *Szkoły Rydzyńskie Augusta Sułkowskiego*"[1]), będącej cennym przyczynkiem do poznania naszej dydaktyczno-pedagogicznej przeszłości, czytamy na stronie 28: „Wreszcie głos dzwonka dnia 28 listopada 1774 r. obwieścił otwarcie szkół" — w r e s z c i e, bo jak się dowiadujemy, dziewięć lat upłynęło, zanim, po przezwyciężeniu różnych przeszkód natury materjalnej i prawno-formalnej, nastąpił ten radosny i bardzo ważny fakt, że ówczesnej Polsce, zmierzającej do moralnego i politycznego odrodzenia, przybywała polska placówka oświatowa, założona przez zniemczałego jaśnie pana w zniemczonem pograniczu południowo-zachodniem.

Tę radosność faktu, iż wśród gęstej sieci szkół parafjalnych niemieckich powołany został do życia polski zakład naukowy, ogólnie kształcący, o średnim stopniu nauczania, powiększała jeszcze ta okoliczność, że nowa szkoła miała

1) S t e f a n T r u c h i m: *Szkoły Rydzyńskie Augusta Sułkowskiego*, Poznań. Nakładem Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk z zasiłku Min. W. R. i O. P. Skład główny w księgarni Fiszera i Majewskiego w Poznaniu. 1928.

kształcić umysły i charaktery w myśl przepisów Komisji Edukacji Narodowej, w których to przepisach zajaśniał światły i narodowy duch, przez pijarów wonczas gorliwie popierany, dzięki dokonanej przez Konarskiego reformie.

Narodziny nowej uczelni — przez dziwny zbieg przeszkód opóźniających tę chwilę — wypadły wprawdzie w porze, kiedy przyroda wokół zamarła, lecz nie ten nastrój, mocen przygnębiać jeno kordjanowe dusze, stanął na zawadzie niezwłocznemu rozwojowi szkoły, wziętej w zarząd przez świadomych swojego zadania, energicznych księży, dla których w danym wypadku i to było wielkim bodźcem, że w szkole rydzyńskiej — jak nas autor na str. 15 informuje — zdobywali pijarzy pierwszą swoją oświatową placówkę na terytorjum Wielkopolski. Przeszkody, jakich nowa szkoła zaraz na początku swojego istnienia doznała, płynęły obficie z ociągliwej dłoni i niepamiętnej myśli fundatora, zbyt pochopnego w dawaniu hojnych obietnic, a zbyt niedbałego o ich spełnianie, jakim — według tego, co nam o nim autor monografji podaje — okazał się książe August Sułkowski; do pierwszych niepowodzeń świeżej uczelni przyczyniała się także znacznie szlacheckiej rzeszy nieprzychylność, bo przez długą dwieście lat trwającą, tradycję przywykł ogól szlachecki już nazbyt do metod i programów jezuickiego nauczania i przeto z niechęcią i nieufnie zachowywał się względem szkoły, prowadzonej przez pijarów w duchu nowatorskim.

Dla naszej psychiki narodowej, w której tkwi przyczyna tak częstych u nas niepowodzeń i zmarnowanych poczynań, bardzo znamienną jest podana przez autora na str. 15, 27, 36, 37, 39 i 45 charakterystyka księcia Augusta „który stale snuł olbrzymie i rozległe plany, zapalał się do ich wykonania, powolj atoli, gdy zaczął napotykać na przeszkody, ostygał, gnuśniał i czasowi usunięcie trudności i zrealizowanie pomysłów zostawiał". Ten typowy dla nas wizerunek psychiczny uzupełniają nam i rozszerzają znakomicie przytoczone w kilku miejscach fakty i wydane przez autora orzeczenia, z których wynika, iż ten niewątpliwie wspaniale myślący i szlachetny magnat-fundator zaliczon być musi w poczet tej mnogiej czeredy swojskich „wiatrologów" (doskonałe to określenie zawdzięczamy Boyowi-Żeleńskiemu), jakimi, z racji rozpowszechnionej u nas wśród wszystkich zawodów niesłowności, mniej lub więcej prawie wszyscy, jeśli niezawsze, to zbyt często jesteśmy, co w pewnym Amerykaninie, przebywającym przez czas dłuższy w Polsce, wyrobiło takie, zgubne dla naszych przemysłowców i kupców przekonanie, iż „Polacy, acz skądinąd bardzo mili, są niestety, takim narodem, z którym nie można zawierać umów".[2]) Objąwszy prowadzenie szkoły, założonej i wyposażonej przez księcia, trudne rzeczywiście zadanie mieli księża pijarzy, zależąc całkowicie od człowieka, który im ciągle sprawiał przykre niespodzianki, z których tutaj tylko najbardziej charakterystyczne przytoczymy: 1. „wbrew obietnicom Sułkowskiego nikt się nie zjawił z ramienia kapituły celem introdukcji" (str. 26), 2. „Sułkowski obiecywał rozpoczęcie prac z wiosną i przeznaczał do tej pracy siedmiu murarzy. Jednakowoż nie dotrzymano ani terminu rozpoczęcia prac, gdyż prace rozpoczęły się dopiero 11 maja 1776 r., ani też nie przysłano obiecanej liczby murarzy; czasem pracowało trzech, innego dnia znowu

2) O tym sądzie, który każdego Polaka głęboko zastanowić powinien, mówił mi b. kurator p. Bernard Chrzanowski. Autor.

żaden z murarzy się nie zjawił" (str. 36) i 3. „książe Sułkowski zażądał od księdza Ziemięckiego wystawienia kwitu na 3000 złotych, mimo, że grosza nie wypłacił pijarom". Przykłady książęcej „wiatrologji", jakie autor monografji podaje, uzasadniają jego wniosek, iż „od magnata polskiego, ofiarodawcy, nie wolno było żądać dotrzymania obietnic i przyrzeczeń nawet piśmiennych; o ich wypełnienie można było tylko prosić" (str. 39), — ano, mawiano przecież u nas: „łaska pańska na pstrym koniu jeździ".

Aczkolwiek zapominalską i zmiennego usposobienia, ale bądź co bądź ofiarną Sułkowskiego była łaska, szkoły w Rydzynie, dzięki pomysłowi i darom księcia, powstały.

Zostawiwszy więc fundatora w spokoju, zwróćmy się ku założonej przezeń a urządzanej i kierowanej przez pijarów szkole, o której w omawianej tutaj książce znajdujemy obfite wiadomości, odnoszące się do wszystkich dydaktyczno-pedagogicznych pytań:

Co? Poco? Na kogo? Czego? Jak? Gdzie? Kiedy? Kogo? Kto? Zaco?

Zacznyjmy ich przegląd — od pytania:

Kogo?

Mieści ono w sobie wszystko, co pod jakimbądź względem odnosić się może do wychowywanych i kształconych osobników: wiek, płeć, pochodzenie wygląd, zdrowie, zdolności, ilość...

Otóż temu radosnemu faktowi, że na obszarze, zamieszkałym przez niemiecką większość, otwarta została polska szkoła średnia, mająca być prowadzona w nowym, patrjotycznym i obywatelskim duchu, nie towarzyszył wcale napływ polskiej młodzieży odpowiednio przygotowanej. Przeciwnie! Według tego, co nam autor mówi (str. 30), księża pijarzy zaczynali swą nauczycielską pracę prawie że z pustemi ławkami, w które — dla braku właściwych uczniów — wsadzono trochę dzieci zdolniejszych, wybranych od organisty, i z niemi lekcje rozpoczęto, chwyciwszy się w tej potrzebie popularnej u nas zasady: „lepszy rydz niż nic." Ilość pobierających naukę jeszcze i w kilka miesięcy po jej rozpoczęciu pozostawała przygnębiająco mała, skoro frekwencja uczniów tak chudo wyglądała, że do klasy pierwszej uczęszczało 2 uczniów, do drugiej 5, do trzeciej zaś 6. Ktoby to dzisiaj z taką ilością uczęszczających puszczał w ruch jakikolwiek zakład naukowy, prywatny czy państwowy? Wobec takiej pustki kierownik szkoły, ks. Ziemięcki, znalazł się w zakłopotaniu wstydliwem, co ma donieść Komisji Edukacji Narodowej w swoim raporcie o naukowym stanie zakładu.

Powodem tej pustki, jaką szkoła świeciła jeszcze i w drugim roku swojego istnienia, była oprócz wspomnianej już niechęci ogółu szlacheckiego i obcości środowiska i owa, tak częsta u nas, nieprzezorność! Albowiem, jak nas autor informuje, nie urządzono wcale stancyj dla uczniów przyjezdnych, więc rodzice, którzy chcieli oddać swoich synów do szkoły w Rydzynie, wstrzymywali się od urzeczywistnienia tej chęci, otrzymawszy wiadomość, iż niema tam żadnych pomieszczeń z całkowitem utrzymaniem, dozorem i pomocą w nauce.

Wiek tych pierwszych. a może i następnych „sztubaków" był, z punktu widzenia dzisiejszych stosunków, zbyt już późny, jak na niższe klasy, skoro liczyli

oni po 17 i 18 lat, a te latka młodzianów parły niektórych widocznie ku zgoła innym sprawom, skoro jeden z wymienionych przez autora uczniów rydzyńskich okazywał — według przytoczonych cenzur — „attencję“ t. j. pilność nikczemną i „korzyść z nauk“ także nikczemną, a drugi, też siedemnastolatek, lecz o rok wyżej będący, we wszystkich trzech rubrykach, zawierających oceny strony umysłowej ucznia, otrzymał w świadectwie trzy jednako chlubne: „attencja“ — żadna i „refleksja“ — żadna i „korzyść z nauk“ — żadna, aczkolwiek zdrowiem cieszył się dobrem i sprawował się obyczajnie.

Powoli i z trudem doszła jednak szkoła rydzyńska do znośnej choć podług norm dzisiejszych i tak zbyt małej liczby uczniów, licząc ich w roku 1780 — za trzeciego rektora — sześćdziesięciutrzech.

Z jakich domów pochodziła ta młodzież, która z biegiem czasu szkołę rydzyńską napełniła jako tako? Jakie pojęcia i wiadomości z sobą przynosiła i jakie naogół wrażenie sprawiała? — o tem w rozpatrywanej książce nie znajdujemy żadnych szczegółów.

Gdzie?

To pytanie obejmuje wszystko, co się tyczy miejsca i położenia, zewnętrznego i wewnętrznego wyglądu, rozkładu i urządzeń, posiadanych zasobów oraz poziomu i typu danej uczelni, wogóle wszelkiego środowiska, w którem się wychowanie i nauczanie odbywa.

Suchy architektoniczny opis jednopiętrowego budynku szkolnego, informując czytelnika o wymiarach szerokości i długości jego oraz o rozkładzie osiemnastu różnej wielkości na parterze i na piętrze znajdujących się pomieszczeń, przeznaczonych na klasy, sale uroczyste i mieszkania, nie daje plastycznego obrazu, jak ten budynek wyglądał, jakie miał otoczenie i jak był wewnątrz urządzony. Nie dowiadujemy się także, czy i w jakie pomoce naukowe, mapy obrazy, modele, przyrządy etc., zbiory i gabinety zaopatrzona była ta szkoła, która pod względem swojego typu miała być szkołą wojewódzką, ale w rzeczywistości — pomimo ambitnych chęci kierowników — pozostała na mocy przepisów Komisji Edukacji Narodowej szkołą powiatową, a potem podwydziałową, z trzema klasami i sześcioletnim kursem nauk, a więc dwuletnim w każdej klasie.[3])

Czego?

W ramach tego pytania można zawrzeć wszystko, co się odnosi do programu wogóle i w szczególe, a więc wszelkie kwestje, dotyczące zakresu i poziomu wiedzy i umiejętności, objętych poszczególnemi przedmiotami nauczania, oraz wszelkie dane, odnoszące się do skali wymagań przy ocenach klasyfikacyjnych, egzaminach i popisach.

Otóż wymienione na str. 30 przedmioty nauczania, przeznaczone na każdą z trzech klas, mówią nam tylko o gałęziach tej wiedzy, jaka miała być uczniom trzyklasowej szkoły rydzyńskiej w ciągu sześcioletniego kursu przyswojona, ale nie informują nas o ich wielkości: jaki materjał przeznaczony był na każdy przedmiot dla każdej klasy. Z przytoczonego programu widać, że był on zasadniczo humanistyczny; lingwistyczno-filozoficzny, zawierając wogóle następ-

3) Czy bibljoteka szkolna, która miała powstać z dubletów, znajdujących się w bibljotece książęcej, rzeczywiście powstała, — niewiadomo.

pujące przedmioty: język łaciński, czytanie i tłumaczenie autorów klasycznych, naukę dobrego stylu i wymowy, wiadomości „o tropach“, naukę logiki i „przedniejszych części metafizyki“, naukę moralną, historję polską i historję powszechną — dawną i czasów teraźniejszych oraz arytmetykę, algebrę, geometrję i geografję naturalną.

Porównany z dzisiejszemi programami szkół średnich, ogólnokształcących, ten przepisany najpierw dla szkół powiatowych, ustanowiony przez Komisję Edukacji Narodowej całokształt nauki wykazuje zupełne braki w dziedzinie przedmiotów, stanowiących grupę t. zw. „techniczną“: niemaż tu ani ćwiczeń cielesnych — będących obecnie faworytem władz oświatowych — ani robót ręcznych, ani rysunków, ani muzyki i śpiewu; poznanie zjawisk i praw przyrody, poznanie ciała ludzkiego i warunków zdrowia — czyli zasad higjeny — ta dziedzina wiedzy, która też zaliczona być może do faworytek epoki współczesnej, jest tu jeszcze pominięta. Zamiast nauki religji wprowadzona była przez Komisję Edukacji Narodowej „nauka moralna“. Program powyższy, mający jeszcze pewien posmak średniowiecznego „trivium“. uwydatnia coś, co należałoby znowu przywrócić, a co przez współczesne sposoby uczenia i programy zostało całkiem zaniedbane, mianowicie — u p r a w ę u m i e j ę t n o ś c i m ó w i e n i a, pielęgnowanie techniki żywego słowa.

Los tego pierwotnego programu był — według podanych przez autora informacyj — podobien do losu dzisiejszego programu dla siedmioklasowej szkoły powszechnej: był on, przynajmniej w pierwszych miesiącach istnienia szkoły, zgoła „m a k s y m a l n y“, skoro w rzeczywistości wypadło podawać uczniom — jeśli tak paradoksalnie rzec można — m i n i m a l n e m i n i m u m, o czem świadczy autorska relacja, iż: „ogólny obraz nauki w szkole przedstawiał się mniej więcej następująco: uczniami były dzieci wybrane od organisty, które przychodziły codziennie na jedną godzinę lekcji języka polskiego i jedną niemieckiego“, udzielanych przez dwóch księży, którzy poza tem zostali wraz z innymi zaprzątnięci różnemi czynnościami w zgromadzeniu zakonnem.

Gdy w roku 1783, w myśl nowych ustaw, wydanych przez Komisję Edukacji Narodowej, powiatowa szkoła rydzyńska otrzymała nazwę „podwydziałowej“, program nauki doznał zasadniczej zmiany w kierunku przyrodniczo-praktycznym, jak to widać ze szczegółów, podanych na str. 67, gdzie w liczbie przedmiotów, mających być nauczane w klasie drugiej, znajdujemy historję naturalną, połączoną w pierwszym roku z ogrodnictwem, w drugim zaś — z rolnictwem; a wśród przedmiotów, przepisanych na klasę trzecią niepoślednie miejsce zajmują: botanika, historja naturalna o kopalinach, a także historja sztuk i kunsztów — w drugim roku nauki. Wprowadzenie tego ostatniego przedmiotu było też doniosłym krokiem naprzód, świadczącym o rodzącem się wówczas zainteresowaniu dziedziną przemysłu i artyzmu. W zmianach, jakie wprowadzono, na szczególne podkreślenie z punktu widzenia dzisiejszych dążności zasługują podane na str. 75 wiadomości o fizycznej edukacji młodzieży, pod nadzorem prefektów i o ćwiczeniach fizycznych, grach i zabawach, odbywanych pod kierownictwem dyrektorów.

Kiedy?

Wszelkie określenia i oznaczenia czasu, związane ze sprawami nauczania i wychowania, mają być zawarte w powyższem pytaniu. A więc, wszelkie dane co do tego: odkąd i dopóki trwa nauczanie lub wychowywanie, w jakim wieku się zaczyna i w jakim się kończy, na jakie poszczególne okresy się dzieli, w której porze roku, kiedy, w jakiej porze dnia, w której godzinie jakaś czynność dydaktyczna lub pedagogiczna się odbywa? Wszelkie rozkłady materjału naukowego na datowane terminy i okresy, plany lekcyj ćwiczeń oraz innych zajęć szkolnych, terminy wykładów odczytów, egzaminów, popisów, konferencyj, wizytacyj, uroczystości, zabaw i wycieczek — wszystkie te czasowe szczegóły do tej właśnie rubryki należą.

Cóż nam pod tym względem mówi monografja, poddawana temu metodycznemu rozbiorowi? Czy informuje nas ona o tem: W jakim wieku przyjmowano uczniów do pierwszej klasy? Przez ile lat wolno było uczniowi powtarzać tę samą klasę? Do ilu lat swego życia mógł on pozostać wogóle w szkole? Czy było przepisane i czy odbywało się jakieś rozkładanie materjału lekcyjnego według półroczy, kwartałów, miesięcy, tygodni lub pół roku? Jakim bywał dzienny plan zajęć szkolnych i przez ile minut trwały poszczególne lekcje? Jak długie i jak rozłożone były przerwy, kiedy urządzano jakieś uroczystości i zabawy szkolne, kiedy oprócz świąt, powszechnie przez Kościół nakazanych, zdarzały się jeszcze dni, wolne od nauki? Kiedy się zaczynały i jak długo trwały świąteczne i wielkie wakacje? W jakich terminach odbywały się konferencje i klasyfikacje i kiedy dawano uczniom świadectwa? Kiedy odbywały się egzaminy końcowe, promocyjne i wstępne, jeśli wogóle były nakazane?

Otóż z przytoczonych przez autora kilku cenzur uczniowskich widać, że w klasie pierwszej byli już, jak to zaznaczyliśmy poprzednio, młodzieńcy w wieku dzisiejszych maturzystów; zresztą o jakieś dolnej lub górnej granicy lat, ustawowo określonej lub tylko w praktyce stosowanej, nie znajdujemy nigdzie żadnej wzmianki. Nauka — według przytoczonego rozkładu lekcyj — była dwurazowa: przed południem dwie godziny (między 8—10-tą) i po południu także tylko dwie godziny (od 2—4-tej), z czego wysnuć można wniosek, że ówczesna młodzież lepiej wyglądała, lepszą miała cerę i wogóle lepszem zdrowiem się cieszyła, niż dzisiejsza, która musi siedzieć przez pięć godzin, z krótkiemi przerwami, w ławkach przeważnie bardzo niewygodnych, gdzie ani plecy nie mają odpowiedniego oparcia, ani siedzenie, nogi i ręce dostatecznego miejsca, wskutek czego uczeń garbi się i kurczy. Z planu, podanego na str. 30, widać jakby dążność do przeznaczenia na godziny wcześniejsze takich przedmiotów, które wymagają większego napięcia uwagi i wysiłku myśli, jak matematyka, logika i metafizyka. Rozkład przedmiotów nauczania według klas, jaki Komisja Edukacji Narodowej kazała wprowadzić szkołom podwydziałowym — na mocy nowej ustawy reorganizacyjnej — przeznaczał na tydzień tylko 20 godzin obowiązkowych w każdej klasie, a więc tylko dwa razy w tygodniu uczniowie mieli po cztery godziny nauki w klasie.

Według nowych przepisów Komisji powinny były — jak czytamy na str. 71 — odbywać się w końcu każdego miesiąca egzaminy z przerobionego

w ciągu tego okresu materjału, czego dzisiaj nie bywa, nawet wtedy, jeśli nauczyciel przerabia materjał większemi partjami, a potem odrazu z takiej całości odpytuje; z końcem zaś roku szkolnego powinny były odbywać się popisy roczne, czego obecnie niema.

Wizytacje szkoły przez wizytatorów generalnych, przysyłanych najpierw wprost z Komisji Edukacyjnej a potem ze Szkoły Głównej w Krakowie, której bezpośrednio podlegać miały szkoły podwydziałowe, takie wizytacje a także wizytacyjne odwiedziny przez księcia-fundatora zdarzały się w różnych nieregularnych terminach, jak to widać z przytoczonych przez autora wzmianek.

Zwiedzanie stancyj uczniowskich przez prefekta i przestrzeganie porządku w mieszkaniach powinno było odbywać się stale, ale nie znajdujemy w omawianej monografji ścisłego oznaczenia tej „stałości".

Daty odbytych uroczystości szkolnych mamy podane najpierw na str. 52, gdzie jest mowa o powitaniu w szkole księcia Augusta Sułkowskiego, — o udziale młodzieży szkolnej w uroczystościach z racji umieszczenia w kościele rydzyńskim relikwij św. Jukunda, które książę August przywiózł ze Rzymu — a wreszcie o tem, że pod koniec roku 1778 młodzież szkolna przypatrywała się uroczystej wizytacji parafji przez kanonika poznańskiego i gnieźnieńskiego. Do bardzo uroczystych dla szkoły rydzyńskiej zdarzeń zaliczyć wypada wzmiankowane na str. 53 przybycie do Rydzyny dnia 3 lipca 1779 r. ks. prymasa Antoniego Ostrowskiego, który przy olbrzymim zjeździe najznakomitszych gości — jak relacja powiada — celebrował mszę uroczystą; następnie w obecności przybyłych odbył się egzamin, który wypadł „ku zupełnemu zadowoleniu fundatora". Wielką uroczystością szkolną, która w duszach ówczesnych wychowanków podwydziałowej szkoły rydzyńskiej musiała zostawić głębokie wrażenie, był zalecony przez Kom. Edukacji Nar. obchód rocznicy wiekopomnego zwycięstwa wiedeńskiego, o czem ciekawe szczegóły podaje nam autor na str. 72.

Ponieważ obchód rocznicy przypadał na 12 września, t. j. na czas wakacyj, Komisja Edukacji Narodowej poleciła przenieść go na 12 października, kiedy już cała młodzież przybędzie do szkół. Miano na tę uroczystość zaprosić także rodziców uczniów. Najodpowiedniejszy z grona nauczycielskiego miał opracować na tę uroczystość mowę, którą następnie był obowiązany odesłać Komisji Edukacji Narodowej. Rydzyna obchodziła rocznicę bitwy pod Wiedniem bardzo uroczyście. Obchód odbył się 18 października 1783 r, o godz. 5 po południu. Przybył na uroczystość ks. August Sułkowski, zaprosiwszy do Rydzyny senatorów z trzech województw wielkopolskich. Mowę okolicznościową wygłosił ks. Rafaciewicz, który po skończonej mowie podziękował obecnym za przybycie.

Jak?

Metody oraz wszelkie sposoby i środki poszczególne, jakich nauczyciel lub wychowawca w swoich czynnościach używa, wszelkie pomoce naukowe, jakiemi się posługuje, wszelkie organizacje szkolne o celach naukowych i wychowawczych, wogóle wszystkie praktyki i pomysły, wiodące do celu, zamierzonego przez wychowawcę lub nauczyciela — mają być objęte tem pytaniem, bodaj że najważniejszem ze względu na pożytek lub szkodę, zbawienie lub zgubę, dobro-

dziejstwo lub krzywdę, jakie nauczycielsko-wychowawcza praca odnośnie do wychowanków sprawiać, przynosić i wyrządzać może, a także ze względu na szczytne zadowolenie lub rozpaczliwy wstręt, jakim zwykła ona napełniać nauczycieli i wychowawców zależnie od tego, czy postępują oni trafnie czy też opacznie.

Jakżeż więc uczyli i wychowywali księża pijarzy w szkole powiatowej rydzyńskiej? Z dużą czy małą dla uczniów korzyścią? Z zadowoleniem obustronnem czy też z wzajemnem utruciem i niechęcią, jak to właśnie dawniej przeważnie bywało, a i wciąż jeszcze bywa, gdy klasy są liczne i z różnej zbieraniny utworzone, przedmiot sam przez się nie pociągający, a nauczyciel niezaradny, nieumiejętny lub zgorzkniały i znudzony? Z czego uczyli i czem się posługiwali?

Otóż szczupłe o tem wszystkiem wiadomości znajdujemy najpierw na str. 51, gdzie wymienione są podręczniki, jakie Komisja Edukacji Narodowej do użytku profesorów wogóle poleciła. Podany przez autora wykaz tych „naczyń" wiedzy, z których ówcześni nauczyciele, podlegający Komisji, czerpać mieli, świadczyłby może o dość wysokim poziomie nauczania, gdyby te polecone książki znajdowały się w rękach nauczycieli i były przez nich rzeczywiście używane.

Ale, że nie tak było, informują nas następujące słowa autora: „Większość tych dzieł napisana w języku francuskim nie mogła być używana przez profesorów szkoły rydzyńskiej, gdyż tylko wyjątki z grona nauczycielskiego posiadały ten język." Dalszym dowodem nieużywania tych dzieł jest ich brak, z małemi wyjątkami, w podręcznej bibljotece nauczycielskiej, której założenie przypada nadto na późniejszy okres czasu. Przypuszczać więc należy, że pijarzy naogół posługiwali się wiadomościami, jakie wynieśli ze swych studjów szkolnych.

Co się zaś tyczy sposobu uczenia, toku i tempa lekcyj, to autor monografji, powołując się na brak odpowiednich danych, wyraża przypuszczenie, „że polegały one jeszcze w większej części na wykładzie, notowanym przez uczniów, wykładzie, którego następnie wyuczano się napamięć, jakkolwiek nie brakło przytem pewnie prób rozumowego tłumaczenia przez profesora zawilszych kwestyj".

Wszelako tak było tylko przez pierwsze lata funkcjonowania szkoły, bo — według dalszych relacyj autora — od r. 1782 profesorowie i uczniowie korzystali już z książek, wydawanych przez Komisję Edukacji Narodowej, które jednak, jak to widać z wykazu, przytoczonego na str. 65, nie obejmowały jeszcze ani wszystkich przedmiotów, ani wszystkich stopni nauczania, a pod względem metodycznej swej wartości miały różne wady i braki, odczuwane wyraźnie przez nauczycieli, o czem autor ciekawe szczegóły podaje. Np. w podręczniku do geometrji znajdywano niedogodny układ, niejasność, rozwlekłość i przeładowanie teorją a nieuwzględnianie w odpowiednim zakresie praktyki; w podręcznikach do gramatyki ganiono niedostatek potrzebnego materjału polonistycznego, a wypisy łacińskie osądzono jako zbyt trudne.

System nauczania pozostał jeszcze klasowy, a więc jeden nauczyciel uczył wzzystkich przedmiotów w swojej klasie, jak to jest naogół dzisiaj w szkołach powszechnych i w seminarjalnych „szkołach ćwiczeń". Natomiast zmiany zasadnicze

zaszły w sposobie uczenia, skierowanym ku pewnej samodzielności umysłowej uczniów, objawiającej się w pojmowaniu treści i jej wysławianiu: podręcznik nie służy już do wkuwania zawartych w nim rozdziałów, paragrafów itd. a gra tylko rolę pomocniczą gwoli dopełnienia i utrwalenia wykładu; zaznaczyło się też dążenie do „upraktycznienia" — jeśli tak powiedzieć można — wiedzy teoretycznej, zwłaszcza w geometrji, traktowanej jako umiejętność dokonywania pomiarów przy pomocy stosownych przyrządów; wzmianka o posługiwaniu się mapami przy nauce historji, o uczeniu wymowy przez wprawianie uczniów w tłumaczenie mów Cicerona, pism Tacyta i innych klasyków; wzmianka o wyuczaniu się reguł napamięć, o układaniu przez uczniów różnych mów i wierszy łacińskich i polskich — oto szczegóły dydaktyczne, nasuwające szereg pytań: Jakie to były owe mapy, jak i gdzie wykonane? Na jakie tematy układano owe retoryczne i wierszoróbskie wypracowania i jak to tam one przeważnie wypadały?

Co się tyczy nauki języków nowożytnych, to zważywszy, że były to czasy silnego wogóle wpływu francuszczyzny, dziwnym byłby fakt, iż „wszyscy uczniowie uczyli się w Rydzynie języka niemieckiego i znaczne w nim robili postępy" dziwnym, gdybyśmy nie wiedzieli z poprzednich stronic książki, do jakiego stopnia sam książę-założyciel szkoły i cały jego dwór i jego dobra byli zniemczeni.

Wiadomości, jakie nam autor podaje na str. 67-71 o trzeciej reorganizacji szkolnictwa w Polsce na mocy ustaw Komisji Edukacji Narodowej wydanych w r. 1783, zawierają liczne nowe szczegóły, odnoszące się do zagadnień metodycznych. Przytoczymy tutaj główne rozporządzenia, regulujące przebieg lekcyj, albowiem przypominają one sposób, praktykowany i dzisiaj w szkołach jednoklasowych: „Gdy pierwszoletni (w klasie I) biorą lekcję gramatyki, drugoletni mają sobie przypominać i poprawiać pierwszoletnich. Gdy się zaś tłumaczy drugoletnim, pierwszoletni będą częścią słuchać, co już mogą na swych początkach pojąć, częścią tłumaczyć na piśmie wypisy, częścią charakter formować"; podobnie miały sic odbywać lekcje arytmetyki: „gdy się pierwszoletnim lekcję daje, drugoletni będą sobie przypominać i pierwszoletnich poprawiać. Gdy drugoletni biorą swoją lekcję, pierwszoletni będą częścią słuchać aplikacji łatwiejszej, częścią rozwiązywać na piśmie zadane sobie przykłady". Nauczyciele, których dla szkół podwydziałowych przewidziano trzech, mieli odtąd swoje specjalności, których uczyli we wszystkich klasach, np. wymowy i nauki moralnej; matematyki i historji naturalnej. Skuteczniejszą mogła być już nauka, odkąd wprowadzono przystępne podręczniki: „Nauczano — informuje nas autor — z książek elementarnych z wyjątkiem algebry, do której podręcznika komisja do ksiąg elementarnych jeszcze nie wydała". Że nauczanie, odbywające się według instrukcyj Komisji Edukacji Narodowej dobre owoce przynosiło, świadczą przytoczone przez autora na str. 71 oceny wizytatorów, dotyczące prowadzenia szkoły przez księży pijarów i okazanych przez uczniów postępów. (D. n.)

Poznań. Dr. Stefan Frycz.

L. O. P. P. W SZKOLE.

Aktualność życia w szkole, to zagadnienie pierwszej wagi. Zdobywanie wiedzy przez młodzież równa się staniu nad szerokim korytem rzeki — życia, to obserwacja, aby kiedyś rzucić się na fale i płynąć z niemi do wielkiego oceanu — społeczeństwa. Utonie tam każdy, ktokolwiek nie zna sposobów walki z żywiołem, zginie, jeżeli nie wniesie doń pierwiastków wysoce wartościowych. Lecz równie może zginąć całe społeczeństwo z ręki podstępnych sąsiadów, jeżeli nie będzie śledziło z napięciem uwagi wszelkich ich poczynań. Miłość bliźniego, to chrześcijańska cnota, lecz musi być wyznawana i stosowana przez obie strony. Szlachetna myśl braterstwa ludów Europy, zrodzona w genjalnym umyśle wielkiego Napoleona, a odnowiona ostatnio w haśle Paneuropy, bankrutuje wobec zachłanności i nienasyconej żądzy krzyżackiej.

Zawróćmy więc z drogi, otrząśnijmy się z romantyzmu, a patrzmy twardej prawdzie śmiało w oczy, i w tym duchu wychowujmy naszą młodzież. Idźmy z życiem, śledźmy jego nurt, bo przyjść mogą kataklizmy, które zgniotą nieprzygotowanych i zapatrzonych w świętość międzynarodowych umów i podpisanych zobowiązań. Prasa codzienna całe szpalty zapełnia wiadomościami o przygotowaniach naszych sąsiadów w dziedzinie gazów trujących i lotnictwa. Grzechem narodowym szkoły polskiej jest przemilczanie tych spraw.

Tchórzostwo zrodzi się w chwili decydującej i widmo zagłady przejdzie po ziemiach naszych. Upajamy się wolnością, zapominając, że czas obmyśleć środki jej obrony. Zastanówmy się nad treścią doktryny, wyznawanej przez marszałka Rzeszy, Hindenburga: „W imię ludzkości, wierząc zwodniczym przyrzeczeniom Wilsona, Niemcy naiwnie złożyły broń. I w ten sposób dobrowolnie rozbrojone, zostały przez aljantów poniżone i pozbawione swych najbardziej żywotnych prowincyj. Narazie są jeszcze Niemcy za słabe, aby się zemścić, lecz biada nieprzyjaciołom w dniu, w którym Niemcy będą miały siłę.“ A wielki mistrz młodzieży niemieckiej, Flindt, prawie w tym samym czasie oświadczył: „Najwyższym naszym celem jest odzyskanie wszystkich terytorjów, straconych przez wojnę. Pacyfizm, to czcze słowo. Naród niemiecki nigdy nie uzna papierowych granic, ustanowionych przez traktaty“.

A echa ostatnich wystąpień ministra Treviranusa? Czy to wszystko nie obija się o uszy naszej młodzieży? Szkoła ma o tem nie mówić? Toż to najświętsza sprawa naszego bytu mocarstwowego, najistotniejsze zagadnienie naszych zabiegów wychowawczych! Nam potrzeba tylko zebrać to, ująć w odpowiednią formę i przelać na zdecydowaną postawę psychiczną, która nie będzie karmiła się trwogą i niepewnością.

A na drugim froncie? Obchodziliśmy niedawno 10-ciolecie „Cudu nad Wisłą." Czy w ciągu tych 10 lat nic w Rosji nie zrobiono? Posłuchajmy, co mówi Woroszyłow, sowiecki komisarz ludowy dla spraw wojny: „Obecna armja sowiecka w niczem nie przypomina band, które w roku 1920 przepędzili Polacy. Dziś armja sowiecka ma wysokie walory. Przedewszystkiem lotnictwo sowieckie wprowadzi wrogów w razie wojny w zdumienie. A co się tyczy broni chemicznej, to wolę przemilczeć osiągnięte rezultaty."

Zatem: nie straszmy młodzieży naszej wojną, lecz wszczepiajmy miłość do piędzi własnej ziemi i otwarcie mówmy o zaborczych planach sąsiadów. Nie defetyzm, ale męskość musi rozpierać serca nasze. Sprostamy zadaniu, gdy już koniecznie nadejdzie, nie z naszej woli, ta straszna godzina, o ile tylko o niej nie będziemy zapominali.

Wiedzmy, że „gazy trujące, to najsilniejsza broń i kto niemi będzie najlepiej władał, ten posiądzie hegemonję świata" — mówi Dr. Hansljan.

A lotnictwo? Tygodnik niemiecki *Das andere Deutschland* pisze zjadliwie: „ w Niemczech już dzisiaj jest więcej samolotów pasażerskich niż pasażerów"; zapominamy, że każdy samolot pasażerski w ciągu kilku godzin może być przerobiony na samolot bojowy.

My nieprzyjaciołom będziemy musieli stawić równe siły, jeżeli chcemy wyjść z walki zwycięsko. Gdzie są nasze fabryki chemiczne, fabryki środków ochronnych dla wojska, ludności cywilnej, zwierząt, żywności? Gdzie nasze fabryki samolotów? Gdzie nasze lotniska, hangary, wykształcony personel lotniczy, sanitarny? Gdzie uświadomienie społeczeństwa, że każdy sam będzie się bronił i jak do tego trzeba się zabierać? Czy pamiętamy o dniu 22 kwietnia 1915 r., kiedy od gazów niemieckich w ciągu kilkunastu minut na froncie we Flandrji padło trupem

5 tysięcy żołnierzy, a drugie tyle zmarło w szpitalach? Czy zdajemy sobie sprawę, że nieprzyjaciel główny swój wysiłek skieruje na głąb kraju, by wytruć ludność, zniszczyć kraj i tem samem zabić ducha we wojsku? Czy wiemy, że wybuch wojny będzie bez wypowiedzenia, nagły i o zwycięstwie decydować będą pierwsze godziny, dni? Czy umiemy w ciągu paru chwil zorganizować obronę siebie, rodziny, miasta, wsi, dobytku? Nie wystarczy wierzyć w podpisane protokóły. Umowy konferencji haskiej z sierpnia 1899 r. udusiły się w niemieckim chlorze, a świeże podpisane w Genewie w roku 1925 złamano powtórnie na froncie sowiecko-chińskim podczas ostatniego zatargu o kolej wschodnią. Zatem: miejmy w pogotowiu taką broń, którą się podobne ataki odeprze. Istnieje w Polsce Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej. Czy rozumiemy doskonale cel tej instytucji i popieramy ją należycie?

Kraj nasz liczy blisko 30 miljonów ludności, a Liga posiada członków coś około 600 tysięcy. Odliczmy z tego młodzież szkolną, płacącą minimalne 10 groszy składki, a zostanie nam w Lidze członków rzeczywistych prawie 1% ludności naszego kraju. Gdzież tu zrozumienie powagi chwili i zadań? Liga wiele zdziałała: wybudowała instytut aerodynamiczny kosztem 2 milj. zł, wydała na wyszkolenie lotników i mechaników 1½ milj. zł, na urządzenie lotnisk 2.750 tysięcy zł, na propagandę swojej idei 1.225 tysięcy zł, czy w tak krótkim czasie nie ogrom pracy?

Według obliczeń, w razie wybuchu wojny, 98% dzisiejszej ludności na ziemiach naszych zostałoby wytruta, gdyż prawie nikt do obrony nie jest przygotowany. Czas więc zabrać się do pracy. Manifestacje w obronie naszych granic muszą być poparte czynem zbiorowym, a tym jest masowy zapis w szeregi członków L. O. P. P.

Szkoła musi ruszyć z miejsca i pobudzić domy rodzicielskie! Czy my tylko posiadamy taką organizację? Nie, każde państwo. We Francji istnieje Komitet Obrony Powietrznej, w Niemczech inicjatywa obrony przeciwlotniczogazowej spoczywa w rękach rządu i wielkiego przemysłu, Sowiety mają „Osoawiachim“ (przeszło 3 miljony członków!) W Austrji „Luft- und Gasschutz“, podobnie na Łotwie, w Rumunji, Czechosłowacji itd. W Szwajcarji powstało nawet Międzynarodowe Towarzystwo Obrony Przeciwgazowej

Ludności Cywilnej. Czy potrzeba jeszcze bardziej wymownych faktów, co się w świecie dzieje? Zacznijmy wreszcie wychowywać naszą młodzież na twardych ludzi i wskazujmy, że może kiedyś nadejdzie chwila obrony państwa i do tego trzeba być przygotowany.

Uświadamiajmy starszych, zakładając Koła L. O. P. P., wyświetlajmy serje przeźroczy, filmy z tej dziedziny, urządzajmy odczyty. Nauczycielstwo powinno sobie wziąć za punkt honoru obywatelskiego zorganizowania w swej miejscowości Koła L. O. P. P., bo tu o naszą przyszłość chodzi. Młodzież każdej szkoły powinna stanowić Kółko szkolne po 10 gr. miesięcznej składki od członka, jak przewiduje Regulamin.

Żywiołowy odruch powinien przejść po społeczeństwie całem. Gdyby akcja w szkole została należycie ujęta, to z tych groszowych składek wpłynęłoby 300,000 zł miesięcznie! Liczmy, że jeden samolot kosztuje przeciętnie 75,000 zł, to sama dziatwa szkolna dostarczałaby państwu miesięcznie 4 samoloty. Co to za czyn obywatelski młodych serc! Ze składek członków rzeczywistych można byłoby budować fabryki środków ochronnych, schrony itp.

Omnia pro patria — to hasło nasze. L. O. P. P. zbyt wolno rozwija swe skrzydła, bo nie mamy dla niej należytego zrozumienia. Władze szkolne okólnikami poparły tę organizację, trzeba tylko zapału ze strony nauczycielstwa, albowiem, jak pisze Ign. Chrzanowski, „ten tylko naród ma przyszłość przed sobą, który wierzy przedewszystkiem we własne siły, nie w cudzą pomoc, nie w szczęśliwy zbieg okoliczności — i nawet nie w triumf ideału, ani w pomoc Bożą; bo ideał triumfuje na świecie tylko wtedy, kiedy człowiek sam na jego triumf zapracuje, a Pan Bóg nie pomaga człowiekowi — bez jego własnej woli i pomocy.“

Poznań. Roman Heising.

Doprowadzenie ludności do takiego stopnia uświadomienia i umiejętności zorganizowania obrony przeciwlotniczogazowej, ażeby nieprzyjaciel wogóle nie pomyślał o napadzie, a gdyby tego jednakże dokonał, to niech poniesie ogromne straty przy minimalnych skutkach, oto cel L. O. P. P.

O MODELOWANIU W ODDZIALE PIERWSZYM.

A. Współczesny świat pedagogiczny przywiązuje wielkie nadzieje do pracy ręcznej w szkołach ogólnokształcących, przedewszystkiem zaś elementarnych. I trudno twierdzić, aby te nadzieje były pozbawione głębszego uzasadnienia. Praca młodzieży w szkole tradycyjnej była istotnie zbyt jednostronnie książkowa i skutkiem tego za mało odpowiadała zainteresowaniom, zwłaszcza dzieci z niższych oddziałów szkoły elementarnej. Wprowadzenie obok niej pracy ręcznej w różnych jej postaciach oraz wycieczek, jest jakgdyby wpuszczeniem strumienia świeżego powietrza do mocno już zatęchłej atmosfery szkolnej,[1]) tak pisze prof. Bogdan Nawroczyński o robotach ręcznych. W szkole powszechnej mamy rozmaite działy robót ręcznych. W klasie pierwszej rozpowszechnione są przedewszystkiem modelowanie z plastyliny albo z gliny i wycinanki. Ze względów psychologicznych i wychowawczych modelowanie powinno zająć główne miejsce w robotach ręcznych. Dlaczego?

1. Wedle psychologa angielskiego M. Dougalla instynkty są podstawą wszelkich czynów ludzkich, stanowią one siłę motoryczną naszej jaźni, są czynnikiem, tkwiącym u podstaw psychiki i postępowania.

Saxby wylicza w swojej pracy *Kształcenie postępowania* następujące instynkty, które on nazywa impulsami: 1) impuls do unikania niebezpieczeństwa, 2) impuls do postawienia się, 3) impuls do walczenia, 4) impuls do szukania towarzysza płci przeciwnej, 5) impuls do opiekowania się słabszym, 6) impuls do badania, 7) impuls do zbierania i 8) impuls do konstruowania.

Impuls, szczególnie ważny dla wychowawcy, to impuls do konstruowania czyli sporządzenia czegoś. W najczystszej swej postaci impuls ten poprostu pobudza nas do robienia czegoś, bez żadnego względu na wartość wytwarzanego przez nas przedmiotu. Przyjemność tkwi w samej robocie jako takiej; z chwilą, gdy rzecz została zrobiona, tylko o tyle nam sprawia przyjemność, o ile zaspokaja jakieś inne pragnienia. „Dziecko będzie np. ustawiało stos cegiełek raz po raz tylko po to, żeby rozrzucić go jednem uderzeniem. Potem, stopniowo, w miarę, jak rośnie jego

[1]) *Przyjaciel Szkoły*, R. IV. Str. 223.

wiedza o jego małym światku, spędza coraz więcej czasu na konstruowaniu. Zrazu cegiełki, plastylina, piasek i kolorowe kredki stanowią najodpowiedniejszy dla niego materjał, lecz w miarę, jak coraz bardziej opanowuje swoje mięśnie, może się nauczyć używać młotka, piłki, igły itd. i w ten sposób może operować daleko bardziej odpornym materjałem...". „Sposób, w jaki się rozwija jakieś dziecko, musi, oczywiście, zależeć częściowo od jego wrodzonych zdolności, częściowo od jego otoczenia, ale żadne normalne dziecko nie jest pozbawione impulsu do wykonywania czegoś i dlatego ważną jest rzeczą dbać o to, aby się nauczyło zużytkowywać ten impuls z korzyścią dla siebie".[2])

Jest to bardzo ważne wskazanie praktyczne. — Każdy nauczyciel-wychowawca powinien zużytkować te energje psychiczne (instynkty), powinien szukać dla nich ujścia. Szkoła musi dać możność wyładowania instynktów. Czyni to w wysokim stopniu modelowanie. Wyzwala ono siły motoryczne i twórcze dziecka.

II. Kto obserwował dzieci poza szkołą, ten przekonał się, jak w różny bardzo sposób dają one upust swoim instynktom — najczęściej w postaci zabawy. Niezależnie zupełnie od poglądu na istotę zabawy, wszyscy pedagogowie zgodnie podkreślają jej wielkie znaczenie dla ogólnego rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka. Zabawa ćwiczy zmysły, dostarcza organizmowi podniety niezbędnej dla narządów, wywołuje uczucia przyjemne, które zwykle przyczyniają się do wzmożenia życia fizycznego i duchowego, rozwija uczucia estetyczne, ćwiczy wolę, rozwija pomysłowość, kształci wyobraźnię twórczą. Obserwacja poucza, iż niema „przedmiotu", któryby tyle „bawił" dzieci jak modelowanie. A zatem i z punktu widzenia psychologji zabawy należy się modelowaniu czołowe miejsce w programie nauczania robót ręcznych.

III. Postrzeganie zmysłowe uważa się zazwyczaj za podstawę wyższych postaci poznania — za podstawę wszelkiego uczenia się. Poznanie świata odbywało się w szkole tradycyjnej prawie wyłącznie zapomocą wzroku i słuchu.

W ostatnich latach zbadała psychologja dokładniej dziedzinę czuć dotykowych i kinestetycznych. Dociekania te wskazały na pierwszorzędną rolę wspomnianych czuć w procesie poznawczym.

---

[2]) Saxby: *Kształcenie postępowania.* Str. 40 i 41.

Dzięki nim poznajemy niektóre własności ciał. Za pośrednictwem zmysłu kinestetycznego doznajemy wrażenia ciężkości, oporu, położenia. Czucia dotykowe i kinestetyczne są niezmiernie ważnym czynnikiem przy tworzeniu się wyobrażeń i pojęć kształtów, przestrzeni i kierunku. — Mianowicie zajmowano się pytaniem, dlaczego widziane przez nas przedmioty wydają się nam stojącemi prawidłowo, a nie dołem do góry, to jest tak, jak odbijają się na siatkówce naszego oka. Badania wykazały, iż strona prawa i lewa, przód i tył, dół i góra rzeczy nie znajdują się tam, gdzie się odbijają na siatkówce oka, lecz tam, gdzie przedmioty te ujmujemy ręką. Zmysł dotyku i zmysł kinestetyczny zatem „korygują" oko i „uczą" je spostrzegania i obserwowania. Jakkolwiek nieprawidłowe ujęcie wzrokowe rzeczy jest wybitnym objawem u dzieci w wieku przedszkolnym, to jednak każdy nauczyciel oddziału I zna liczne wypadki, gdzie objaw ten występuje jeszcze dość silnie u siedmiolatek. Świadczy to o tem, że dla tych dzieci obrazy przedmiotów na siatkówce nie mają stałych ujęć. I u reszty dzieci, u których wprawdzie objawu tego w praktyce szkolnej nie dostrzegamy, ujęcie wzrokowe jest jeszcze mało dokładne. A nie warto chyba wspominać, jakie ono ma znaczenie dla pracy szkolnej! Stąd wynika, iż należy zmysł dotykowy i kinestetyczny więcej, aniżeli to się dotychczas działo, kształcić. — Znakomitym środkiem jest modelowanie. Jest ono z jednej strony sprawdzianem stopnia dokładności ujęć wzrokowych, z drugiej zaś wpływa ustawicznie na kształcenie i rozwijanie zdolności obserwacyjnej i zdolności ujmowania wzrokowego.

IV. O wartości modelowania przekonamy się też, analizując naszą pracę w szkole. W wychowaniu i kształceniu odróżnić można trzy procesy podstawowe:

pierwszy proces — to postrzeżenia systematyczne t. zw. obserwacja,

drugi proces — to duchowa przeróbka materjału postrzeżeniowego,

trzeci proces — to wykonanie, uzewnętrznienie, działanie na podstawie wytworzonych wyobrażeń lub pojęć.

Proces trzeci występuje w różnych postaciach (konstruowanie, modelowanie, rysowanie, śpiew, deklamacja itp.). To trzecie ogniwo wpływa na kształcenie i doskonalenie zdolności obserwacyjnej

i duchowe opracowywanie materjału postrzeżeniowego. Na tem polega jego znaczenie dla rozwoju psychicznego. — Wyrażanie (uzewnętrznienie) odbywało się w szkole tradycyjnej przeważnie w postaci opowiadania, deklamowania, napisania itp. — Było to wyrażanie słowne. A jednak wyrażania konstrukcyjne — modelowanie — jest równowartościowym czynnikiem! Kształci ono bowiem siły intelektualne, jak zdolność obserwacji, wyobraźnię, fantazję, rozwija zdolność myślenia, wyrabia zmysł estetyczny.

V. Modelowanie posiada wreszcie szerokie walory wychowawczo-etyczne. Prace źle, niedbale, opieszale wykonane, można skrytykować, należycie ocenić, przez co rozwijamy w młodzieży rzetelność pracy. W nauce modelowania wyrabiać można wartościowe cechy charakteru: pilność, samodzielność, wytrwałość, dokładność, uczciwe współzawodnictwo, zaufanie do własnych sił. Modelowanie jest zatem poważnym czynnikiem w urabianiu charakteru.

B. Przejdźmy teraz do strony praktycznej. Dziecko podlega od początku swego istnienia wszystkim bodźcom przyrody i życia ludzkiego, które działają na nie jako „całość". „Wszystko, co zajmuje umysł dziecka, stanowi dla niego na chwilę cały wszechświat". — Kierując się takiemi założeniami, należy odtworzyć w planie pracy ten wszechświat, należy scalić poszczególne przedmioty w życiową, organiczną całość. Na czem ona polega?

Około idei ośrodkowej, która jest przedmiotem zainteresowania dziecka, grupuje się materjał wszystkich „przedmiotów nauczania". Taki sposób układu materjału nazwać można metodą ośrodków zainteresowania. Wybór idei ośrodkowej zależny jest od pory roku, świąt kościelnych i narodowych, od możności otrzymania potrzebnego materjału obserwacyjnego, od treści układu elementarza i dużo innych okoliczności.

Nawiązujemy do środowiska (dom, ulica, szkoła itp.), w którem dziecko nabywało doświadczenia i wiedzy. Będziemy zatem opracowywali następujące ośrodki zainteresowania:

1) Dziecko, jego zajęcia i potrzeby. 2) Jego otoczenie bliższe i dalsze (ogród, pole, las, jezioro, rzeka). 3) Zwierzęta. 4) Ludzie i ich zajęcia. 5) Tematy aktualne.

I tu występuje modelowanie jako [jeden ze sposobów wyrażania i będzie stało na usługach innych przedmiotów. Zatem

nie wyznaczamy dla modelowania osobnych godzin, a program pracy nie jest systematycznie ułożony. Dzieci modelują te rzeczy, które obserwowały i które były przedmiotem rozważań w nauce. Wybór przedmiotów dla modelowania należy przeprowadzić według zasad psychologicznych, t. zn. należy wybrać takie, których wykonanie nie nasuwa zbyt wielkich trudności. Powinno ono leżeć w zakresie t. zw. „zręczności“ dziecka.

Dla ilustracji podaję kilka przykładów: Dzieci były w dniu Wszystkich Świętych z procesją na cmentarzu. „Zaduszki“ wywarły na nich głębokie wrażenie. Nauczyciel nawiązuje do tych przeżyć. Dzieci potem modelują.

W grudniu omawiamy temat: „Gdy się Chrystus rodzi.“ Dzieci pieką ciastka, robią cukierki z plastyliny, modelują różne zabawki, które widziały w oknach wystawnych.

W kwietniu urządzamy wycieczkę do kuźni; po odbytej wycieczce porządkujemy nasze spostrzeżenia, które dzieci nietylko wyrażają słownie, lecz zarazem konstrukcyjnie.

Tak pojęta rola modelowania wśród „przedmiotów“ nauczania nie wyklucza, że dziecku nie można dać technicznych wskazówek dla wykonania, że nie wolno je uczyć pewnych chwytów, że nie wolno od czasu do czasu stosować osobnych ćwiczeń dla wyrobienia technicznej sprawności. Takie ćwiczenie będzie przedewszystkiem potrzebne w początkach nauki. W życiu także każdy uczeń zaznajamia się naprzód dokładnie z materjałem, którym ma pracować, stara się poznać jego właściwości, zapoznaje się z „elementami“ rzemiosła i uczy się podstawowych technik. Musi też znać narzędzia. Tak samo jest z dzieckiem. Nie można mu pozwolić, aby pracowało zupełnie samodzielnie, nie znając ani materjału, ani narzędzi! — Trzeba niem kierować. To wcale nie znaczy, by „małemu artyście“ pomagać. Pamiętać bowiem należy, że robota poprawiona, a może nawet częściowo wykonana przez nauczyciela, zrywa ten bezpośredni duchowy kontakt pomiędzy dzieckiem a dziełem jego, nie ma więc wartości. Jedno tylko dotknięcie ręki może zupełnie zmienić twór, a dziecku dostępna jest tylko sztuka dziecka. — Pouczyć, pomóc znaczy objaśnić na innym kawałku plastyliny, jak należy wziąć się do roboty. Można nawet z dziećmi pracować równocześnie. By modelowanie dało dziecku wewnętrzne zadowolenie, nie należy

dzieło surowo krytykować. Będzie ono może dziwaczne, niezdarne. To nie powinno nas przerażać. Nie chciejmy widzieć zdumiewających wyników i postępów, często tak sztucznie wyhodowanych; „przecież nie o naszą chwałę tu chodzi, lecz o korzyść dla dziecka.“ Postęp sam się zjawi! Prace dzieci powinny nosić charakterystyczne piętno dziecięce, — a nie cechy artyzmu dorosłego. Wszak dziecko to nie dorosły ani nawet minjatura dorosłego. — Roboty zupełnie nieudolne odstawiamy na bok i zachęcamy dziecko, by jeszcze raz spróbowało swych sił. Dobre prace można wystawić w klasie, pobudza to gorliwość dzieci i budzi zainteresowanie do modelowania.

Modelowanie kierowane będzie wydobywało wysokie wartości intelektualne i etyczne, tkwiące w samej robocie i w wytworze. „Najważniejsze to nie model wykonany, ale suma wyobrażeń pozyskanych przy robocie“, mówi Tadd. Modelowanie, które w początkach nauki ma charakter zabawy, stopniowo przeistoczyć się powinno w pracę, i to w poważną pracę umysłową i ręczną. Chodzi nam przedewszystkiem o zużytkowanie walorów wychowawczych modelowania kierowanego. Czasem zachęcimy dziecko do swobodnego wyrażania konstrukcyjnego swych myśli i uczuć. Każde dziecko modeluje, co chce. Będzie to modelowanie dowolne. Nie warto chyba szerzej rozwodzić się nad jego wartością. Od czasu do czasu możemy też poświęcić całą lekcję na modelowanie z wyobraźni na zadany temat. Można wreszcie różne rodzaje modelowania zastosować w jednej lekcji; zacząć np. od swobodnego wyrażania się konstrukcyjnego (przyczem nauczyciel będzie mógł zbierać ciekawe obserwacje), następnie — po omówieniu niektórych typowych (bardzo dobrych i złych) prac — kierować dalszą robotą. Odróżniamy zatem trzy zasadnicze rodzaje modelowania: 1) dowolny, 2) z wyobraźni na określony temat, 3) kierowane. Największą wagę przywiązujemy do ostatniego.

A teraz jeszcze słów kilka o strukturze lekcji. Jak w metodyce innych przedmiotów, tak i w modelowaniu t. zw. schemat albo wzór lekcyjny jest bezduszny, martwy. Nie znaczy to jednak, by wzory lekcyjne były szkodliwe. Przeciwnie, wiemy dobrze, ile cennych wskazówek, ile pożytecznych usług dają one początkującym nauczycielom. I stary „praktyk“ może z nich ko-

rzystać. Chodzi tylko o to, by z nich umiejętnie korzystał. Przedewszystkiem należy wystrzegać się niewolniczego naśladowania wzorów, chociaż czasem dokładne „odwzorowywanie" może dać bardzo pouczające wskazówki. Dopiero po zupełnie dokładnem opanowaniu technicznem wzoru — po zebraniu własnych doświadczeń, można rozsadzić schemat i swobodnie kształtować lekcję. A gdy wzór wykazał wysokie wartości, dlaczego go nie przyjąć? Nie powinien on jednak tylko być wzorcem — szablonem, lecz należy weń tchnąć życie. A to już zależy od osobowości nauczyciela.

Lekcja, poświęcona modelowaniu dowolnemu, nie wymaga właściwie szczegółowych wyjaśnień. Dzieci modelują poprostu to, co im się podoba, co w danej chwili domaga się uzewnętrznienia.

Lekcja modelowania kierowanego ma natomiast więcej usystematyzowany przebieg. Opierając się na naszych podstawowych przesłankach teoretycznych, wyobrażam sobie taki mniej więcej przebieg lekcji:

I a. Nawiązujemy do aktualnego tematu ośrodka zainteresowania. Nasamprzód zestawiamy materjał spostrzegawczy i wyobrażeniowy, nagromadzony w poprzednich pogadankach. Ponieważ celem lekcji jest wyrażanie konstrukcyjne (a nie słowne) zmagazynowanych w jażni spostrzeżeń i wyobrażeń, przeto nie zatrzymujemy się długo na tym odcinku lekcyjnym. [3])

I b. W pogadance przedewszystkiem zmierzać musimy do wydobycia i uporządkowania tych cech przedmiotu, które dla lekcji tworzą wyobrażeniową podstawe. Będą to zwykle cechy takie, jak: kształt, kolor, wielkość itp.

W związku z „wymodelowaniem" tych pojęć (cech) podstawowych, nasuwa się niezmiernie ważne pytanie: jakie jest stanowisko 7-mioletniego dziecka wobec poznawanych przedmiotów? — Jakkolwiek Sterna i Lobsiena wywody, odróżniające w rozwoju zdolności obserwacyjnej cztery fazy: 1) stadjum substancjonalne (do 8 lat), 2) stadjum czynności, działania, 3) stadjum stosunków ($9^1/_2$—10 lat), 4) stadjum cech i własności (11—12 lat) — są nieco przejaskrawione, jak to Schröbler, Meumann i Dawid wykazali, to jednak nie podlega wątpliwości, iż w twierdzeniu Sterna i Lobsiena tkwi jądro prawdy. Już pobieżna obserwacja poucza

[3]) Modelowanie jest środkiem ekspresyjnym.

nas, że kategorje cech występują u siedmiolatek rzadziej, aniżeli inne. Przy pomocy umiejętnie postawionych pytań posługują się dzieci wprawdzie różnemi kategorjami, lecz czynią to zwykle z wielkim wysiłkiem. Cechy najjaskrawsze występują na plan pierwszy. Można przypuszczać, iż dziecko wyraża — modeluje — wyobrażenia tak, jak je zdobyło i ukształtowało.[4]) Między zdobywaniem a wyrażaniem zachodzi pewnego rodzaju związek funkcjonalny. Niedokładne, mało precyzyjne ujęcie cech powoduje mało dokładne wyrażanie ich. Ponieważ dzieci przy obserwacji swobodnej pomijają często cechy mniej wyraźne, przeto też ich nie uzewnętrzniają, modelując przedmiot. Wychowawcze nasze oddziaływanie na czynność obserwacyjną w tym odcinku lekcyjnym będzie polegało na wyrobieniu w dziecku zdolności do precyzyjnej, szczegółowej i poprawnej obserwacji. Zadanie to niezmiernie ważne, ale zarazem trudne. — W świetle tych rozważań zrozumiemy znaczenie pierwszego odcinka lekcyjnego, który nazywamy pogadanką wstepną.

II. Po „wymodelowaniu", usystematyzowaniu cech przedmiotu przystępujemy do jego wykonania. W wspólnej z dziećmi rozmowie wyłuszczamy i utrwalamy różne i potrzebne nam wskazówki techniczne. Ten drugi odcinek lekcyjny, traktujący sposób modelowania, stronę techniczną, nazywamy pogadanką techniczną.

III. Teraz przystępują dzieci do samego modelowania. Niektórzy metodycy pozostawiają przedmiot do modelowania przed oczyma dzieci; drudzy chowają go. Czynią to z kilku powodów; „po pierwsze, dlatego, że dzieci małe nie umieją jeszcze skupiać uwagi na jakiś przedmiot przez dłuższy czas, więc i takby nie patrzyły na model, lub patrzyły bezmyślnie — wobec czego pozostawianie modelu przed ich oczyma byłoby bezcelowe. Po drugie, by je nauczyć, że, gdy na coś patrzą, muszą patrzeć rozumnie i celowo. Po trzecie, by nauczyły się swoje spostrzeżenia zapamiętywać, by się wyrobiła ich pamięć wzrokowa."[5]) Jeden i drugi sposób może być uzasadniony. Zależy to od wielu czynników.

---

[4]) Nie trzeba zrozumieć powyższego zdania dosłownie. Jest ono oparte na formułce Laya wrażenie — wyrażenie. Należy oczywiście brać pod uwagę jeszcze inne czynniki, jak: zdolności specjalne, zręczność, sprawność techniczną itp.

[5]) Bobieńska *Pierwsze lata nauczania rysunków w szkole powsz.*, str. 18.

IV. Po skończonej pracy pokazujemy znowu przedmiot w celu prostowania i poprawiania błędów. Omawiamy typowe prace dzieci, przyczem sprawą najważniejszą jest czynność myślowa, polegająca na stwierdzeniu nieodpowiedniości wzgl. odpowiedniości pomiędzy spostrzeżoną rzeczą (wyobrażeniem) a modelem. Nie powinniśmy sami poprawiać, lecz zawsze dzieci zwracać raz jeszcze do przedmiotu. Podając dziecku pewien punkt widzenia, pewne stanowisko obserwacyjne, staramy się, by dziecko samo poprawiło swoje dzieło. Środek ten należy stosować systematycznie. Gdy dane dziecko nie wynajdzie błędu, zwracamy się do całej klasy. Po wypowiedzeniach dzieci nauczyciel często będzie obserwacje ich uzupełniał. Taki — powiedzmy — krytyczny przegląd prac oddziaływa „czyszcząco" na czynność poznawczą dziecka. Niedosyć jeszcze jasny i dokładny materjał obserwacyjny i doświadczeniowy nagromadzony w pogadance wstępnej i technicznej zostaje wtórnie rozpatrzony, klarowany, precyzowany i wzbogacony w cechy dokładniej rozróżnione. Odcinek ten nazywamy wtórną przeróbką rzeczową i techniczną.

V. Teraz modelują dzieci ten sam przedmiot jeszcze raz. (Jeśli zachodzi potrzeba, więcej razy.) Tę czynność nazywamy modelowaniem wtórnem.

VI. Zbieramy najlepsze prace i wystawiamy je w klasie. Tak przedstawia się w ogólnych zarysach tok lekcji. Wzorzec lekcyjny — oparty na trzech filarach (obserwacja, przeróbka duchowa, wyrażanie) — składa się zatem z następujących członów:

I. Pogadanka wstępna: a) ogólna b) szczegółowa.
II. Pogadanka techniczna.
III. Modelowanie.
IV. Wtórna przeróbka rzeczowa i techniczna.
V. Modelowanie wtórne.
VI. Przegląd prac.

Wzorzec ten ulegać może, zależnie od okoliczności modyfikacjom. Jak wspomnieliśmy powyżej, jest to wzorzec dla lekcji modelowania kierowanego. Łatwo go zespolić z innemi rodzajami modelowania.

C. Poruszyliśmy tylko niektóre zagadnienia z dziedziny modelowania. Nie daliśmy wyczerpującej metodyki. — Wszystkich,

którzy interesują się przedmiotem, odsyłamy do następujących prac:

1) *Metoda Pranga wychowania artystycznego w szkołach początkowych.* Przekład Stojowskiej.

2) Liberty Tadd, *Nowe drogi wychowania artystycznego.*

3) Tadeusz Andruchowicz i Wincenty Ogielski, *Roboty ręczne w glinie i papierze.* Zeszyt I. — Klasa I.

4) Marja Gerson-Dąbrowska, *Modelowanie jako nauka i zabawa.*

5) Bobieńska, *Pierwsze lata nauczania rysunków w szkole powszechnej.*

6) Wójcik, *Modelowanie w szkole elementarnej i w domu.*

Tuchola (woj. pomorskie). Wa.

WYCINKI.

Drobna uwaga o szkole.

Z wszystkich działów pracy państwowej najmilszą dla społeczeństwa naszego jest praca w szkole. O nią codzień potrącamy; ona jest przedmiotem ciągłych rozmów, spostrzeżeń i uwag. Widok dzieci idących do szkoły czy wracających z niej wzbudzał w niewoli dla nich współczucie a dzisiaj sprawia radość; patrzymy jak wyglądają, jak odziane, czy swobodne i wesołe; zapytujemy się siebie, co z tej młodzieży wyrośnie, Nie możemy się do dzisiaj oswoić, w dzielnicach dawnego pruskiego i rosyjskiego zaboru, z istnieniem polskiej szkoły; jest ona ciągle dla nas powodem pewnego wzruszenia.

W zasadzie społeczeństwo jest ze szkoły, szczególnie powszechnej, szczerze zadowolone. Widzi u nauczycieli chęć dobrego nauczania i życzliwość dla dzieci. Gdy o oszczędnościach w budżecie państwowym mowa, każdy chciałby szkole skreśleń oszczędzić. Jak najsłuszniej. Zastosowujmy je, jeżeli konieczne, gdziekolwiekbądź, wszędzie, lecz nie przy oświacie; tu oszczędność szkodliwa. Budżet szkolny wynosi przeszło 15% całego budżetu, a wynosić powinien co najmniej 30%! Przecież pobory nauczycielskie za niskie, nie dają nauczycielstwu swobody umysłu przy pracy. Pomoce naukowe dla szkoły jeszcze niedostateczne. Liczba wyznaczonych posad nauczycielskich za mała, tak że ilość dzieci w wielu klasach, szczególnie przy szkołach powszechnych, za wysoka; wtedy nawet dobry nauczyciel niczego doprawdy nauczyć dobrze nie może. Dostateczne wizytowanie szkół powszechnych, dawanie wskazówek nauczycielom przez inspektorów szkolnych powiatowych niemożliwe z powodu skąpych bardzo funduszów na wizytacje; inspektorowie winni mieć w zasadzie samochody; przecież nawet szkolnictwo stare, dobrze funkcjonujące potrzebuje dozoru, a cóż dopiero szkolnictwo młode, organizujące się. Oszczędność się tutaj pomścić może. Usunięcie tych braków zależne oczywiście od stanu skarbu państwa; nie tak prędko i nie tak łatwo będzie więc można je usunąć

Jedna jednak zmiana, jedno ważne zarządzenie mogłoby i przy dzisiejszym budżecie być zastosowane; selekcja młodzieży, chcącej się poświęcić zawodowi nauczycielskiemu przy szkole powszechnej. Wiele z niej czyni to jedynie dla chleba, bez zdolności ku temu i bez powołania. Z trudem też zdają potem egzamina; często przeprowadza ich do zawodu nauczycielskiego jedynie litość egzaminujących nad nimi; aby pięciu lat życia nie stracili. A są potem w tym zawodzie jedynie ciężarem. I jedno i drugie, tak zdolność nauczania oraz wychowywania jak i serdeczne powołanie trudno wprawdzie w takim młodym wieku przy wstąpieniu do seminarjum nauczycielskiego zbadać i stwierdzić; a jednak przy uważnem całorocznem obserwowaniu uczniów możnaby choć w przybliżeniu ocenić, czy jest w nich duchowy zadatek na przyszłych dobrych nauczycieli.

Niechby więc w pierwszej klasie seminaryjnej przypatrywano się młodzieży przeważnie pod tym względem; starano się przytem zetknąć ją z dziećmi kilka razy, czy przy nauce czy przy zabawie. Wprawny pedagog, dobry obserwator jeśli nie spostrzeże, to wyczuje umiłowanie dzieci, przyrodzoną umiejętność obchodzenia się z niemi. Przy niewątpliwem stwierdzeniu po roku, czyto braku zdolności umysłowych, tępoty, czy braku serca dla dzieci, zimnoty charakteru, należałoby uczni od dalszych seminaryjnych nauk usunąć, jeżeli nie perswazją, to przymusem. Chodzi tu przecież o dobro szkoły. Straciłby uczeń wprawdzie rok w swem młodem życiu, lecz mógłby wtedy jeszcze bez trudu wielkiego, bez wielkiej szkody dla siebie zwrócić się do innego zawodu.

A szkoła uratowałaby się od nauczyciela, który byłby balastem dla państwa, utrapieniem i męką dla dzieci a dla siebie samego ciężkim mozołem przez całe życie. — Znikłby szereg szarych i smutnych dni w szkole a zwiększyłyby się słoneczne i wesołe.

(Dziennik Poznański, dodatek: *Literatura i Sztuka.)* Bernard Chrzanowski.

Babuizm.

Choć mamy już tyle najrozmaitszych „izmów“, dlaczego nie użyć nowego, skoro trudno znaleźć określenie odpowiednie w języku polskim?

A nowy ten „izm“ egzotyczny przywędrował z Indyj wschodnich, którym zawdzięczamy już niejeden inny.

W Bengalu nazywają „babu“ człowieka, który, otrzymawszy, dzięki pomocy rządu, wykształcenie wyższe, wyobraża sobie, że należy mu się koniecznie posada wygodna i że uprawniony jest do pogardzania pracą ręczną.

A typ taki — oświadcza na łamach londyńskiego *Timesa* prof. Juljan S. Huxley, pisząc o kwestji nauczania w Afryce — to wynik naszego (angielskiego) systemu nauczania średniego, mającego na celu przygotowanie do uniwersytetu, zamiast stanowić sam w sobie całość. Taki system wytwarza pojęcie, że człowiek wykształcony należy do kasty ludzi wyższych, posiadających wiedzę (bez pożytku czy inną), której inni nie mają.

Oto istota babuizmu. A choć Polska, to nie Indje lub Afryka, nie mniej jednak czy nie spotykamy i u nas, niestety, nawet zbyt często, właśnie tego typu „Babu“?

Dążenie do zdobycia matury jeno jako szczebla do wspięcia się na uniwersytet bez względu na zdolności, a następnie przeforsowanie nauk uniwersyteckich, aby tylko zdobyć prawo do posady i uważania za coś niższego pracę rękodzielniczą — czy nie istnieje u nas dotychczas, czy nie stwarza wciąż zastępów ludzi, uważających się za pokrzywdzonych, jeżeli państwo nie da im uposażenia odpowiedniego ich rzekomym kwalifikacjom, ich wykształceniu, choćby to wykształcenie mieściło się w mózgach ograniczonych, niezdolnych do pracy owocnej, praktycznej, przynoszącej istotnie pożytek społeczeństwu?

Ten babuizm, to wręcz plaga, której nietyle może winna młodzież, ile ci rodzice, którzy przez źle zrozumianą ambicję pchają synów swych, a dziś i córki, *par force*, nieraz prośbami, żebraniną, protekcją z klasy do klasy, z kursu na kurs, aby tylko zdobyli dyplom, uprawniający ich do karjery urzędniczej lub do t. zw. „wolnego zawodu".

Nie chcę być źle zrozumiany.

Nie o to chodzi, aby młodzież z zapałem do pracy, łaknąca wiedzy, gotowa przezwyciężyć wszelkie trudności, nie dążyła do zdobycia wykształcenia wyższego i aby społeczeństwo nie popierało jej, nie torowało drogi tym dążnościom chwalebnym — jeno o to, aby nie mnożyć najgorszego, a zarazem najnieszczęśliwszego rodzaju proletarjatu: zarozumiałego proletarjatu inteligencji i półinteligencji, mającego pretensje do całego społeczeństwa, roszczącego sobie prawo do posad i urzędów jedynie na podstawie dyplomu, zdobytego tylko w tym celu przez mechaniczny wysiłek mózgowy, lub pobłażliwość wychowawców.

Chodzi jednak o to, by nie hodować owego nieszczęsnego typu „babu", istniejącego, stanowczo nietylko w Indjach lecz i u nas.

Może tych kilka uwag przyda się na co w chwili rozpoczęcia nowego roku szkolnego.

(Kurjer Warszawski.) Bar.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

JĘZYK POLSKI (Kraków, Sławkowska 17).

Nr. 3 (maj-czerwiec 1930). *W. Weintraub* Jakiego Kochanowskiego znamy. — *H. Datkowa* Pol. cmentarz. — *S. Szober* i *K. Nitsch* Nowotwór zaimkowy cel. l. pojed. zaimka 1 os. w formie mie. — *J. Morawski i K. Nitsch* Stary pryk, — *M. Dluska* Przyczynek do zbierania polskich form hipokorystycznych. — *K. Stadtmüller* Polskie stosunki górnicze. — *A. Passendorfer* Z pobojowiska „błędów językowych".

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY (Warszawa, Senatorska 19).

Nr. 3 (1 lipca 1930). *B. Suchodolski* Uwagi krytyczne o systemie daltońskim. — *I. Pannenkowa* Charakter narodowy w ujęciu M. Dougalla i Barkera. — *F. Śniehota* Dualizm w oglądowem ujmowaniu świata zewnętrznego a t. zw. „błędy" w rysunkach dziecka. — *A, Dryjski* Psychanaliza i wychowanie płciowe (dok.).

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY (Poznań — Uniwersytet).

Nr. 3 *F. Baumgarten* Les bases de la science de la personnalité. — *A. Gruszecka* Zafałszowania rzeczywistości w wieku starczym.

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY.

Nr. 5—6 (maj-czerwiec 1930). *Ks. Z. Kalinowski* Idea misyjna i jej realizacja w szkole.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. Świeżego 7).

Nr. 6—7 (czerwiec-lipiec 1930). *H. Życzyński* Jan Kochanowski. — *S. Stendig* Wpływ zabaw na rozwój dzieci. — *J. Sikora* Tematy do samodzielnych ćwiczeń z fizyki (c. d.).

MUZEUM (Lwów, ul. Łyczakowska 5).

Nr. 2 (1930). *W. Olszewski* Klasa jednoprzedmiotowa i trymestralna. — *K. Sośnicki* Zagadnienie wykształcenia ogólnego. — *M. Wachowski* Z badań nad samokształceniem młodzieży. (I.) — *A. Hłasko-Pawlicowa* Szkoła pracy a pisemka szkolne.

MUZYKA W SZKOLE (Katowice, Reymonta 6).

Nr. 5 (maj 1930). *St. Raczka* O uporządkowanie pieśniarstwa szkolnego. — *T. Joteyko* Wychowanie estetyczne. — *Ks. W. Orzech* Śpiew kościelny a szkoła (c. d.) — *R. Heising* Na marginesie ćwiczeń głosowych. — *J. Cetner* Najnowsze dzieła prof. O. Szevczika. — *Ryta Gnus* Uczenie pieśni ze słuchu. — *J. Kubicka* O sposobach przeprowadzenia przygotowawczych ćwiczeń słuchowych i głosowych.

Nr. 6/7 (czerwiec-lipiec 1930). *F. Sachse* Z okazji odsłonięcia pomnika St. Moniuszki w Katowicach. — *J. Gaché* Audycje muzyczne. — *Ks. W. Orzech* Śpiew kościelny a szkoła (c. d.) — *K. Hławiczka* Renesans muzyczny w szkołach amerykańskich. — *R. Gnus* Chór szkolny. — *K. Hławiczka* Wprowadzenie w diatonikę w myśl zasad metody Tonic-Solfa.

Nr. 8/9 (sierpień-wrzesień 1930). *J. S.* W obronie programu z nauki śpiewu w szkole powszechnej. — *J. Gaché* Audycje muzyczne (dok.) — *Ks. W. Orzech* Śpiew kościelny a szkoła (dok.) — *K. Hławiczka* Muzyczne Ognisko Wakacyjne w Krzemieńcu. — Muzyczno-pedagogiczny kurs informacyjny w Berlinie.

NEOFILOLOG (Warszawa, Filtrowa 69).

Nr. 2 (maj-czerwiec 1930). *St. Ciesielska-Borkowska* Wartość wychowawcza nauki języków nowożytnych. — *S. Baziński* U podstaw nauczania języków obcych. — *M. Krzyżanowska* O początkach nauczania języków nowożytnych w szkołach. — *R. Pachucka* Z doświadczeń próby nauczania języków obcych w systemie daltońskim. — *A. Wrabecówna* Jak można urozmaić lekcję języka obcego?

OGNIWO (Warszawa, Chmielna 49, m 3).

Nr. 5 (maj 1930). Zapowiedź zmian w organizacji szkolnictwa prywatnego. *E. Bernhaut* Typy szkoły średniej ogólnokształcącej w Polsce. — *A. Szczerbowski* O literaturę Polski Odrodzonej w szkole średniej. — *St. Kawyn* Polonistyka w szkołach mniejszościowych. — *T. Filipowicz* Uwagi nad projektem programu języka polskiego.

OPIEKA NAD DZIECKIEM. (Warszawa, Mokotowska 39).

Nr. 6 (czerwiec 1930). *J. Bogdanowicz* Zasadnicze wytyczne opieki higienicznej nad dzieckiem w wieku przedszkolnym.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, Foksal 18).

Nr. 4 (kwiecień 1930). *K. Zbierski* Zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół średnich (dok.) — *W. Dzierzbicka* Dwuletnie seminarjum nauczycielskie w Anglji. — *L. Zapolski* Współpraca społeczeństwa ze szkołą powszechną. — *J. Enderówna* Opieka społeczna nad dzieckiem w gminie wiedeńskiej.

Nr. 5 (maj 1930). *J. Hellmann* Praca informacyjno-propagandowa w zakresie szkolnictwa. — *A. Żebrowska* Współpraca domu ze szkołą. — *T. Benni* Nowe programy pruskich średnich szkół z r. 1925. — *K. Zb.* Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Austrji. — *A. Oderfeldówna* Oświata a muzea.

PARAMETR (Warszawa, ul. Koszykowa 31—5).

Nr. 4 (kwiecień 1930). *M. Hornowski* O rozwiązywaniu zagadnień na regułę trzech. — *A. Zarzecki* Kreślenie w elementarnem nauczaniu matematyki. *A. M. Rusiecki* O rachunku przybliżeń dziesiętnych. — *S. Kulczycki* Pojęcie funkcji w szkole średniej.

POKŁOSIE SZKOLNE (Płock, pl. Kanoniczny 4.)

Nr. 9 (maj 1930). *I Bernstejn* O metodzie heurystycznej. — *H. Kowalska* Sport a szkoła powszechna. — *Ba.* O należytem użytkowaniu ogrodów szkolnych.

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI (Warszawa, Marszałkowska 123)

Nr. 2 (kwiecień-czerwiec 1930). *Z. Korczyńska* O wpływie sugestyjnym sytuacji poprzedniej na następną. — *H. Ormian* O zdolności wnioskowania dzieci. — *J. Zawirska* Wyjaśnienie zjawisk przyrodniczych przez dzieci. — *G. Jampoler* O współpracę psychanalizy i psychologji. — *M. Albiński* O pedagogicznem zastosowaniu psychanalizy.

PORADNIK JĘZYKOWY (Kraków, Podwale 7 II).

Nr. 5 (maj 1930). *I. K. Król* Język w sądownictwie. — Zapytania i odpowiedzi. — *J. Szafran* Szereg. — *J. Rzewnicki* Rozstrząsania i odpowiedź Redakcji. — Wyrazy nowe: spluwa.

Nr. 6/7 (czerwiec-lipiec 1930). *R. Zawiliński* Przymiotnikowe określanie województw i powiatów. — Zapytania i odpowiedzi.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 18 (24 maja 1930). *K. Chmielewski* Państwowość czy uniwersalizm?

Nr. 23 (13 września 1930). *K. Chmielewski* Matura. — *B. Suchodolski* Szkoła na miarę. — *T. Bigo* Syndykalizm a zawodowa organizacja nauczycielska. (I).

PRZEGLĄD POWSZECHNY (Kraków, ul. Kopernika 26).

Nr. 558 (czerwiec 1930). *I. Chrzanowski* Jan Kochanowski. — *C. Stoińska* Kochanowski wczoraj a dziś. — *E. Jełowicki* U progu współczesnej psychologji religji (c. d.).

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, Karwowskiego 22 III).

Nr. 6 (czerwiec 1930). *M. Mituła* Życie Łukasza Górnickiego w świetle dotychczasowych badań. — *P. Żukowski* Reformator abissyński, cesarz Taffari. — *P. Żukowski* Losy Ormian. — *A. Gutschówna* Wychowanie i nauczanie w przeszłości. — Ile zginęło ludności i dobytku w wojnie 1914—1918? — Bogactwo i pijaństwo Niemców. — Przegląd najnowszej literatury politycznej Niemiec. — Materjały dla historyka kultury naszej epoki. — *P. Żukowski* Z dziejów rusyfikacji Ormian.

PSYCHOTECHNIKA (Warszawa, ul. Wspólna 81).

Nr. 1 (styczeń-marzec 1930). *S. M. Studencki* Charakterologja genetyczna Ewalda. — *W. St. Kruk* O testach, stosowanych w Instytucie Psychotechnicznym przy Okręgowej Komisji Przemysłowej w Wiedniu.

Nr. 2 (kwiecień-czerwiec 1930). *St. Pfanhauser* O testach, służących do badania uwagi. — *St. Błachowski* Zagadnienie osobowości na IV międzynarodowym zjeździe psychotechników w Barcelonie. — *J. Budkiewiczówna* Komunikat pracowni psychotechnicznej (centrali) przy sekcji higjeny szkolnej wydziału oświaty i kultury magistratu miasta Warszawy. — *W. Kruk* Wizyta prof. Claparèda w Warszawie. — *P. Macewicz* Sprawozdanie z działalności Tow. Patronat nad młodzieżą rzemieślniczą za rok kalendarzowy 1929.

ROBOTY RĘCZNE (Tomaszów Mazowiecki skr. poczt. 35).

Nr. 2 (marzec — kwiecień). *J. Antoniewiczówna* Nauka robót ręcznych i nauczanie przyrody. — *F. Pększyc* O słownictwie techniczno-rzemieślniczem polskiem (c. d.) *J. Tor* Plastyka jako nauka rysunku (c. d.) — *Sowiński* Z historji oprawy książki (dok.) — *T. M.* Atmosfera przy nauczaniu rysunków. — *A. Zaręba* Mechanizacja pracowni. — *M. Bereśniewiczowa* Nauka kroju i szycia w szkole powszechnej (c. d.) — *Borkowski* Wkładka do abecadła ruchomego. — *Jan* Jak wykonać płaski pędzel do klejstru? — *Z. Wierciak* 2 lampowy odbiornik na długie i krótkie fale bez wymiennych cewek. (Typ Dr. Wilkosza).

RUCH PEDAGOGICZNY (Kraków, ul. Lelewela 6).

Nr. 5 (maj 1930). *F. Walser* Wychowanie kierowane według filozofji Hoene-Wrońskiego. — *L. Chmaj* Teorja pedagogiczna psychologji indywidualnej. — *J. Kuchta* Psychologiczne typy Junga.

SZKOŁA ZAWODOWA (Poznań, 5 Wierzbięcice 66).

Nr. 10 (1 czerwca 1930). *S-ski* Kontrola pracy w przemyśle i rzemiośle (dok.) — *T. Majchrzak* Mięśnie, krew, serce, krążenie krwi. — *J. Wiśniewska* Znaczenie wychowawcze szkoły zawodowej.

WIEDZA I ŻYCIE (Warszawa, Chmielna 33 m 5).

Nr. 5 (maj 1930). *T. Zieliński* Rozwój kultury duchowej. — *St. Rudniański* O umiejętnem wyzyskiwaniu własnego przemysłu. — *R. Mazurkiewicz* Kanada jako teren naszego wychodźtwa i osadnictwa. — *T. Wolski* Benedykt Dybowski.

WYCHOWANIE FIZYCZNE (Poznań, Chełmońskiego 8).

Nr. 6 (czerwiec 1930). *E. Piasecki* Podział ćwiczeń cielesnych. — *E. Falk* Ćwiczenia cielesne jako przedmiot nauczania w szkołach (dok.) — *Z. Nożyńska* Przykład osnowy boiskowej dla dziewcząt uwzględniającej przygotowanie do „siatkówki". — *M. Balcer* Przygotowania metodyczne gier drużynowych: koszykówki, szczypiorniaka, siatkówki. — *H. Kamiński* Budujmy sami kajaki.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, Łęgska 20).

Nr. 5 (maj 1930). *J. Trzeciak* O nowe formy organizacyjne konferencyj rejonowych. — *R. Szajnerman* System dydaktyczno-pedagogiczny Grzegorza Piramowicza. — *E. Mysłowski* Egzamin praktyczny. — *L. Bandura* Patrjotyzm a nauczanie historji. — *K. Dzieduszko* Uwagi o projekcie programu nauki historji. — *L. L. Romanowski* Przedmioty pedagogiczne na P. W. K. w Poznaniu. — *J. Trzeciak* Nauczyciel w walce o nową szkołę.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu